GABRIELA MUNTEANU

DIDACTICA EDUCAȚIEI MUZICALE

Ediția a II-a

Editură acreditată de *Ministerul Educației şi Cercetării*
prin *Consiliul Național al Cercetării Ştiințifice*
din Învățământul Superior

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
MUNTEANU, GABRIELA
Didactica educației muzicale, ediția a II-a / Gabriela Munteanu – Bucureşti: Editura Fundației *România de Mâine*, 2007

ISBN: 978-973-725-908-0

371.3:78(075.8)

UNIVERSITATEA *SPIRU HARET*
FACULTATEA DE MUZICĂ

Prof. univ. dr. **GABRIELA MUNTEANU**

DIDACTICA EDUCAȚIEI MUZICALE

Ediția a II-a

EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*
București, 2007

CUPRINS

CUVÂNTUL AUTOAREI

Este binecunoscută situația derutantă în care este pus un student practicant sau un profesor debutant în clipa când „descinde” prima dată într-o şcoală. Deruta provine, în principal, din faptul că noul venit nu înțelege momentul şi stadiul unor activități în care sunt antrenați colegii de cancelarie, evident concentrați pentru a rezolva programul curent al şcolii sau o parte din cel de perspectivă.

Lucrarea de față se adresează studenților de la facultățile de muzică (cursuri de zi, F.R. şi cu precădere celor de la I.D.) ce se pregătesc pentru cariera didactică, facilitându-le, pe această cale, înțelegerea „intrării în scenă” a problemelor eşalonate pe un întreg an şcolar.

Scopul nostru nu este acela de a-i organiza pas cu pas activitatea în şcoală studentului practicant sau profesorului debutant, ci de a-i sugera perspectiva a ceea ce trebuie să cunoască şi să realizeze, repetăm, într-un an şcolar. În consecință, lucrarea de față este un curs de „Didactică a educației muzicale”, parte, ramură a didacticii generale. Didactica educației muzicale indică norme, reguli, metode de predare-învățare-evaluare a muzicii, forme de organizare a activității specifice Educației muzicale*, conținuturi etapizate, toate izvorâte din principiile politicii educaționale actuale.*

Deşi aria de cuprindere a unităților de curs aparține Didacticii educației muzicale, cerințe de ordin diacronic au impus acesteia o structură binară. Fiecare parte porneşte de la întrebările fireşti pe care şi le pune „un nou venit” în şcoală:

- ***Ce trebuie să ştie şi ce trebuie să facă un profesor înaintea începerii activității didactice a anului şcolar? (partea I)***
- ***Ce trebuie să ştie studentul/profesorul debutant despre categoriile de resurse ale procesului de Educație muzicală şi cum trebuie să le utilizeze pe tot parcursul anului şcolar? (partea a II-a)***

În prima parte sunt tratate probleme legate de Educația muzicală ca obiect de studiu pentru învățământul obligatoriu (clasele I-X) în contextul politicii actuale curriculare şi al statutului cadrelor didactice.

Partea a doua a lucrării este dedicată categoriilor de resurse ale procesului de învățământ (resurse umane, materiale, procedurale vizând forma sau resursele metodologice).

Educația muzicală vizează ciclurile curriculare „Dezvoltare” şi „Observare şi orientare”, în segmentul pentru învățământul secundar inferior (clasele V-X), deoarece programele facultăților de muzică, specializarea Pedagogie muzicală *şi cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic abilitează absolvenții pentru acest segment.*

Toate temele de didactică sunt reunite în şapte unități de curs, termen analog „unităților de învățare” din curriculumul pentru învățământul preuniversitar, pe care le-am structurat unitar după următoarea schemă:

- ***titlul unității de curs;***
- ***temele componente;***

• ***rezumatul unității de curs;***

• ***obiectivele urmărite;***

• ***detalierea temelor componente**, incluzând şi punctarea a ceea ce este esențial de reținut (Rețineți!) sau comentarea unor texte de specialitate, a unor probleme culese din realitatea şcolară (Comentați!);*

• ***evaluarea sau autoevaluarea** prin chestionare cu itemi, ataşând descriptori de performanță;*

• ***anexe pentru partea I şi a II-a** ce cuprind eşantioane din planurile-cadru sau proiectări secvențiale cu un set de opt lecții pentru o unitate de învățare pentru clasa a VI-a, două proiecte pentru clasa a IX-a, elaborate împreună cu profesor-mentor **Elena-Coculeana Chitaigoroski**, de la Şcoala nr.132, „Grigore Tocilescu", Bucureşti, proiecte utilizate de studenți în practica pedagogică din şcolile de aplicație şi oferte de jocuri didactice muzicale şi două opționale (clasa a V-a şi a X-a)*;

• ***bibliografie.***

Întrebările puse pe frontispiciul fiecăreia dintre cele două părți au necesitat răspunsuri multiple, posibile, fără să pretindem că am epuizat problemele Didacticii educației muzicale pentru învățământul obligatoriu.

Academicianul Vasile Pavelcu se întreba, cu decenii în urmă, dacă există iatrogenii şi în învățământ (în medicină = greşeli provocate de tratamente sau medicamente prescrise necorespunzător de medic).

Lucrarea de față, o altfel de didactică a Educației muzicale, are în vedere tocmai evitarea eventualelor iatrogenii într-o specialitate cu un limbaj nonverbal atât de ataşat, de nedespărțit de sufletul omenesc.

Autoarea

PARTEA I

Ne propunem în această parte a lucrării să răspundem la întrebarea: **Ce trebuie să ştie şi ce trebuie să facă un profesor înaintea începerii activităţii didactice a anului şcolar?**

Răspunsul se sintetizează în trei unităţi de curs, şi anume:

- *Curriculum Naţional*
- *Proiectarea demersului didactic*
- *Norma didactică şi activităţile didactice nenormate*

Unitatea de curs 1
CURRICULUM NAŢIONAL

Reforma învăţământului din România este o reformă curriculară, ceea ce presupune, într-o primă etapă, schimbări profunde, de principiu, la nivelul a patru componente, şi anume:

1) planul-cadru de învăţământ;
2) programele şcolare;
3) manualele şcolare;
4) materialele suport.

1.1. **Planul-cadru de învăţământ şi Educaţia muzicală ca obiect de studiu în învăţământ**

Rezumat

În grupul documentelor reglatoare ce formează corpusul Curriculumului Naţional, planul-cadru este un document de prim ordin pe care trebuie să-l studieze profesorul şi de primă importanţă în reforma actuală a învăţământului.

Componentele sale (arii curriculare ce grupează diverse obiecte de studiu) au specificate o plajă orară (număr minim/maxim de ore pentru un obiect pe săptămână) şi sunt ierarhizate după criterii de politică educaţională, în strânsă legătură cu cele şase principii generatoare ale planului.

Principiile au la rândul lor consecinţe directe în conturarea unor termeni – concepte noi, ce particularizează reforma învăţământului românesc: arie curriculară, ciclu curricular, curriculum nucleu (trunchi comun) şi la decizia şcolii etc. Locul şi rolul ariei curriculare „arte" şi a Educaţiei muzicale ca obiect de studiu în învăţământ, nu poate fi înţeles şi eficient ancorat în practică, decât în contextul prezentării planului-cadru.

Obiective urmărite:

- să fie capabil să precizeze locul şi rolul planului-cadru în grupul de documente ce formează unitar Curriculum Naţional;
- să enumere componentele planului-cadru;

• să numească principiile generatoare ale planului şi consecinţele asupra ariei curriculare „arte” şi/sau educaţie muzicală;

• să indice câteva consecinţe de ordin practic a coexistenţei educaţiei muzicale cu educaţia plastică în aria curriculară „arte”.

1.1.1. *Componentele planului-cadru*

Planul-cadru este un document fundamental al învăţământului, conceput de o echipă multidisciplinară numită de ministrul de resort şi cuprinde totalitatea **obiectelor de studiu** (discipline şcolare) ce se vor preda-învăţa-evalua în învăţământul primar, gimnazial şi liceal.

Noutatea planului constă într-o abordare în care sesizăm:

– prezentarea obiectelor de studiu, grupate în arii curriculare, delimitate şi ierarhizate;

– existenţa unui singur plan-cadru pentru învăţământul obligatoriu;

– existenţa unor planuri-cadru diferenţiate pentru licee (ciclu neobligatoriu clasele XI, XII (XII), în funcţie de filiere, profile, specializări);

– precizarea bugetului de timp alocat săptămânal fiecărui obiect de studiu sub forma unei plaje orare, ce indică numărul minim şi maxim de ore, posibil de a fi alocate.

Reţineţi !

Planul-cadru este structurat pe: – **arii curriculare**;
– **obiecte de studiu**;
– **plajă orară**.

Trebuie să reţineţi din cercetarea planurilor pe care le anexăm, că rubrica pentru bugetul de timp alocat săptămânal fiecărei discipline se prezintă sub forma unei plaje, adică unui spaţiu între două cifre, numită **plajă orară.** O cifră reprezintă numărul de ore minim rezervat materiei ce intră în **trunchiul comun** şi este obligatoriu de efectuat.

A doua cifră, din dreapta, reprezintă posibila ofertă a legiuitorului, pentru ca şcoala să poată extinde (cu ore în plus) activitatea disciplinei respective.

De exemplu: Educaţie muzicală clasa a V-a, număr de ore 1 – 2, unde:

– cifra 1 – o oră pe săptămână în care se vor preda-învăţa-evalua conţinuturile din materia obligatorie (trunchi comun sau curriculum nucleu);

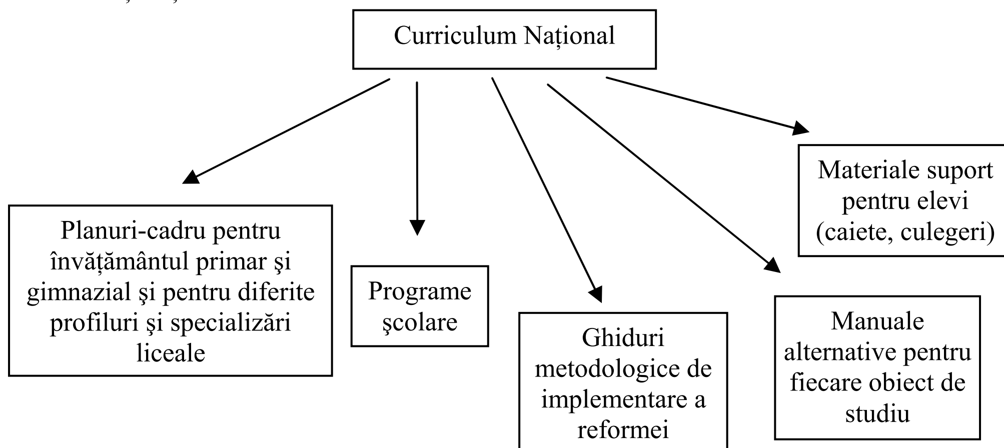
– cifra 2 – reprezintă cea de a doua oră ce o decide şcoala (elevii, profesorii) pentru a aprofunda, extinde etc. materialul disciplinei.

Pentru liceu rubricaţia este T.C. (trunchi comun) şi C.D.Ş. (curriculum la decizia şcolii) şi are în subsol numărul de ore minim şi maxim pe săptămână. Plaja orară rezultată este aprobată şi de Ministerul Sănătăţii şi cel al Muncii, pentru a apăra sănătatea (atenţie la supraîncărcare!) şi drepturile elevilor.

Actualul plan-cadru a fost dat publicităţii în anul 1998, cu retuşuri în 2001, iar 2003 a fost elaborat ca parte componentă a reformei învăţământului românesc, ce vizează schimbări, reformări la nivelul curricular. Reforma curriculară, sintetizată în Curriculum Naţional, prevede pentru etapa actuală de urgenţe

compatibilizarea învățământului românesc cu cel european și euroatlantic și rezonarea lui cu cerințele socio-economice și de tradiție culturală românească.

Rețineți !



Comentați !

După parcurgerea cursurilor „Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic" ați reținut avatarurile termenului de *curriculum*. Inițial însemna în limba latină alergare, cursă (să nu uităm pluralul: *curricula*!) sau în sens figurat o desfășurare în timp a unui act, fenomen, activități: *curriculum salis, lunae, vitae*[1]. Termenul se referă numai la **achizițiile de cunoștințe școlare** dintr-un curs fie dintr-un ansamblu de cursuri[2].

Termenul se emancipează ca arie de cuprindere la John Dewey (*Copilul și curriculumul*, Editura Didactică și Pedagogică, traducere 1977), pentru ca astăzi *curriculum* să însemne **totalitatea experiențelor dobândite în cadrul educației formale (școlare, instituționalizate), dar și tot ce poate asimila cu ocazii informale adică educația prin mass-media, concerte, biserică etc.**

Considerați că trebuie extinsă aria curriculumului de educație muzicală formulă (dată în școală) cu cea informală? Cum se pot valorifica astăzi experiențele informale? Nu uitați situația concretă din mediul rural unde există radio, nu peste tot televizor, există biserică dar și discotecă etc.!

*

Studiul componentelor Curriculumului Național și a primului document important – planul-cadru, pe care trebuie să-l studiați pentru a înțelege locul educației muzicale în acest document național și consecințele în planul practicării activității didactice – se completează prin prezentarea **principiilor** care au stat la baza noului concept de plan-cadru, principii formulate cu ajutorul cuvintelor cheie ce țin atât de politica educațională, cât și de cele de generare a acestui document.

---

[1] Gh. Guțu, *Dicționar latin-român*, Editura Științifică, București, 1994, p. 116

[2] Constantin Cucoș, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.

Reţineţi !

Principii de politică educaţională:
1) **descentralizare şi flexibilitate;**
2) **descongestionarea;**
3) **eficienţă;**
4) **compatibilizare cu standarde internaţionale.**

1.1.2. *Principiile de generare a planului-cadru şi implicaţiile acestora asupra unor concepte noi în didactica generală şi cea muzicală*

1) ***Selecţie şi ierarhizare*** – se numeşte principiul care operează extragerea (alegerea, selecţionarea) acelor domenii ale culturii şi civilizaţiei umane ce sunt necesare curriculumului şcolar, selecţie ce a ţinut cont de finalităţile învăţământului şi importanţa domeniilor, obiectelor de studiu la formarea personalităţii elevilor. Consecinţa directă este numirea acestor obiecte de studiu şi gruparea lor în arii curriculare. Cele 7 arii curriculare, aceleaşi pentru întregul parcurs şcolar de la clasele I-XII (XIII), grupează disciplinele şcolare ce au obiective şi metodologii relativ asemănătoare şi sunt prezentate ierarhizat, după cum arată anexele 1-3 de la sfârşitul capitolului 1.1.

Apariţia obiectelor de studiu grupate în arii curriculare permite trecerea de la partajarea monodisciplinară, la abordarea, de exemplu, a disciplinei Educaţie muzicală în concordanţă cu obiectivele şi chiar cu ajutorul unor conţinuturi ale educaţiei plastice (dar şi procedeul reciproc). Profesorul de educaţie muzicală are obligaţia să studieze şi indicaţiile disciplinei cu care împarte grupa (aria) curriculară, pentru a realiza punţi interdisciplinare.

2) ***Principiul funcţionalităţii*** – se referă la faptul că selecţionarea şi ierarhizarea ariilor disciplinare şi implicit a obiectelor de studiu ca să fie eficientă trebuie racordată la vârsta biologică şi psihologică a elevului.

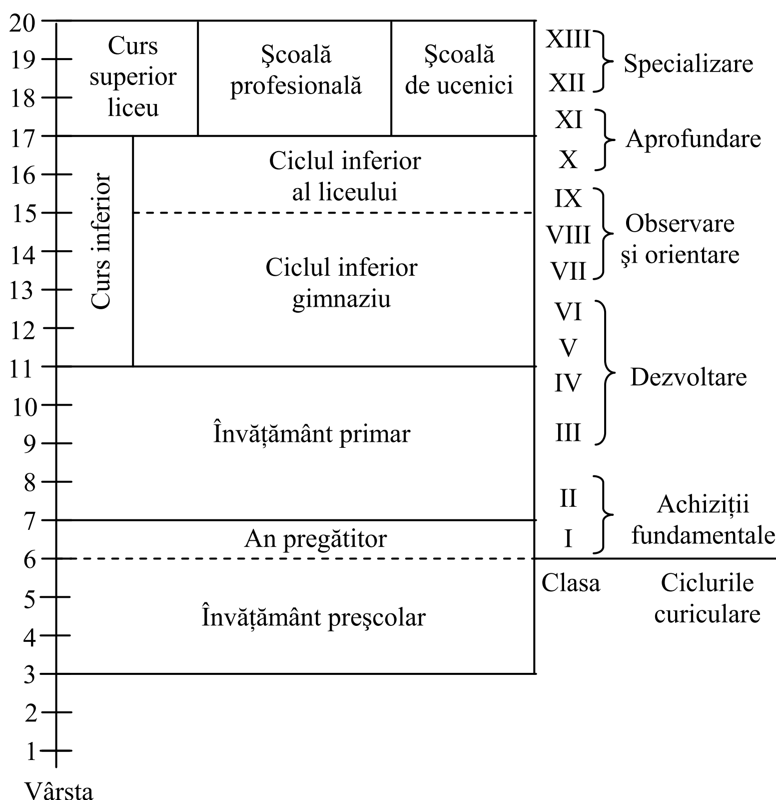
Structura actuală a învăţământului, încă de la factură clasică (4 ani şcoală primară, 4 ani rezervaţi gimnaziului şi 4 ani liceului) se datorează pe de o parte tradiţiei, iar pe de altă parte, împărţirii vârstei psihologice în trei părţi egale ca durată.

Propunerile pentru viitor şi aplicate din anul 2003 sunt: 4 ani de şcoală primară, clasele I-IV; 6 ani de curs inferior, clasele V-X, ce reprezintă perioada obligatorie a învăţământului, urmată de 2-3 ani de liceu, clasele XI-XII, numit şi curs superior. Există şi propunerea 6 + 6 + 3, structură considerată mai adecvată psihologiei copilului.

Cercetarea situaţiei actuale a psihologiei copilului a făcut ca vârsta şcolară (corespunzător claselor I-XII (XIII)) să fie împărţită în cinci cicluri curriculare, fiecare cu obiective diferite, racordate la capacităţile psiho-somatice a copiilor.

Didactica educaţiei muzicale, dacă va ţine cont de aceste cicluri curriculare, va aduce o certă îmbunătăţire, conţinuturi, în domenii ce vor viza:
- momentul introducerii unor conţinuturi;
- metodele şi formele utilizate în procesul de învăţământ;
- pregătirea cadrelor didactice etc.

CICLURILE CURRICULARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR



3) ***Principiul coerenței*** – reglează raporturile procentuale specifice (cuantumului alocat) fiecărei arii curriculare, şi respectiv fiecărui obiect de studiu (disciplină şcolară) pentru învățământul primar, gimnazial, liceal în funcție de prioritățile obiectivelor-cadru (referință ale acestora). De exemplu, din totalul de 100 de procente, fiecărei arii îi sunt rezervate.

Rețineți !

Arii curriculare	**Nivele de şcolarizare**				
	Primar	**Gimnazial**	**Liceu (3 exemple din 3 filiere)**		
			Teoretic	**Mecanic**	**Muzică**
I. Limbă şi Comunicare	*37%*	*28%*	*23%*	*22%*	*21,4%*
II. Matematică şi ştiință	*20%*	*28%*	*40%*	*33%*	*14,2%*
III. Om şi societate	*10%*	*1%*	*12%*	*9%*	*7,14%*
IV. Arte – Muzică *– Educație plastică*	*10%*	*8%*	*6%*	*3%*	*43,4%* *3%*
V. Sport	*10%*	*8%*	*6%*	*3%*	*3,5%*
VI. Tehnologii	*8%*	*8%*	*10%*	*27%*	-
VII. Consiliere şi orientare	*5%*	*4%*	*3%*	*1%*	*3,5%*

Sursa: *Planul-cadru de învățământ MCN, Editura Trithemus, Bucureşti, 1998.*

4) ***Aplicarea principiului descentralizării, a flexibilităţii şi a parcursului individual*** – are drept consecinţă gruparea disciplinelor într-un „trunchi comun" (T.C.) care este grupul de discipline obligatorii, ce stă la baza evaluării la nivel naţional al elevului. Acestui „trunchi" îi sunt alocate un număr de ore specificate în planul-cadru. Se estimează ca pe nivele de şcolarizare (primar 70%, gimnazial 70%, liceal 50-60%) acesta să asigure atât o democratică ofertă la cunoaştere, cât şi să dea posibilitatea apariţiei unei completări pentru ca actul de educaţie să aibă şi flexibilitate şi să poată fi parcurs pe o traiectorie dorită individuală.

Dacă **trunchiul comun** mai este numit şi *curriculum nucleu* (curriculum de bază) ca set de cerinţe esenţiale, de referinţă pentru o evaluare (cum am mai spus) la nivel naţional (întrucâtva reprezintă o centralizare), **curriculumul la decizia şcolii** (C.D.Ş.) este o ofertă pentru ca elevul să poată aprofunda trunchiul comun sau să poată învăţa, experimenta şi alte domenii decât cele oferite de *curriculum nucleu* (de bază, trunchiul comun).

C.D.Ş. trebuie să crească în pondere pe parcursul şcolarităţii şi este dreptul şcolii, a elevului de a lua decizii. *Ghidul metodologic pentru aplicarea ariei curriculare „arte"* (Ministerul Educaţiei şi Culturii, CNC, 2002) are un capitol (9) cu un titlu plin de semnificaţie, deşi este o adresare în interogaţie: *Curriculum la decizia şcolii: puterea şcolii*?), titlu ce arată importanţa acestuia pentru a marca personalitatea fiecărei şcoli.

Numărul de ore pentru trunchi comun şi C.D.Ş. (opţionale)	
Clasele I-IX 70%	*30%*
X 60%	*40%*
XI 50%	*50%*
XII 55%	*50%*

5) ***Principiul egalităţii şanselor*** – impune de la sine existenţa unui învăţă-mânt obligatoriu (de 10 ani) şi existenţa trunchiului comun care asigură o ofertă omogenă de conţinuturi şi obiective urmărite pentru toţii copiii. Pentru educaţia muzicală se pune problema găsirii, pentru liceu, a bazei legale, care permite unui elev să intre sau să iasă din filieră sau din profilul sau specializarea muzicală în cazul când un elev evidenţiază sau nu un interes şi aptitudini muzicale speciale.

Este cunoscut faptul că dinamica talentului muzical nu este rectilinie şi că există cazuri, destul de numeroase, în care un elev de la un liceu aparţinând altei filiere, cu alt profil şi specializare să descopere sau să fie descoperit cu un evident talent muzical vocal. În cazul când elevul nu este recuperat şi educat într-o instituţie de profil, talentul se pierde. De obicei cel în cauză practică un amatorism păgubos şi periculos, proliferează kitsch-ul în muzică.

Tot pentru a oferi elevilor şanse egale de educaţie trebuie reconsiderat raportul dintre disciplinele obligatorii şi cele opţionale ale C.D.Ş.

Pentru că C.D.Ş. reprezintă o şansă a şcolii de a se individualiza, specializa (chiar) şi de a prezenta teme şi activităţi conform cu tradiţiile culturale ale regiunii, ale şcolii sau teme şi activităţi moderne cerute de elevi, părinţi, pentru care şcoala poate asigura resursele materiale, metodologice umane necesare, reamintim că în

învățământul obligatoriu profesorii pot (în afara disciplinelor şcolare existente în trunchiul comun) să propună ei sau să preia propunerile elevilor sau părinților următoarele tipuri de C.D.Ş.:

- **C.D.Ş. aprofundat** – se aplică conform Ordinului Ministrului Educației şi Culturii nr. 3638/11.IV.2001, numai în cazuri de recuperare pentru elevii care nu ating – din motive obiective – standardele de performanță prevăzute de programa fiecărui an. În acest caz se foloseşte aceeaşi rubrică în catalog şi orele prevăzute în plaja orală.
- **C.D.Ş. extins** – prevede (după cum specifică şi titlul) mărimea (extinderea) ariei conținuturilor, conținuturi ce se găsesc scrise în programă şi sunt notate cu un asterisc. Pentru ca să fie predate – învățate – evaluate se folosesc orele din oferta maximă a plajei orare. De exemplu, dacă în planul-cadru se indică pentru o disciplină plaja 2-3 ore; cifra 2 (adică 2 ore) se va repartiza trunchiului comun şi a treia oră în plus pentru C.D.Ş. extins. În catalog se va utiliza aceeaşi rubrică.

Dacă C.D.Ş. aprofundat şi cel extins sunt propuneri făcute de legiuitor şi sunt existente ca propuneri de activități, conținute în programele şcolare, curriculumul elaborat în şcoală aparține şcolii în exclusivitate.

- Alt grup de C.D.Ş. primeşte numele de **opțional.** Opționalele nu au rubrică nouă în catalog şi necesită elaborarea unor noi obiective de referință şi noi conținuturi. Este vorba de următoarele *tipuri de opțional* elaborate în şcoală:

– opțional la nivelul disciplinei ce au conținuturi, activități şi obiective diferite de cele din trunchiul comun (muzică vocală – muzică instrumentală);

– opțional la nivelul ariei curriculare (muzică – arte plastice);

– opțional ce atinge indisciplinar discipline din mai multe arii curriculare (muzică – istorie – matematică – limba română).

Opționalele pentru nivelul liceal au o schemă ce trebuie să conjuge cât se poate de perfect competențele specifice cu conținuturile, ce mizează formarea de atitudini (vezi explicația termenilor „competențe generale" şi „competențe speciale" la capitolul 1.2.2.).

Opționalele pentru învățământul liceal sunt:

1) **de aprofundare** – însemnând adăugarea unor noi conținuturi față de cele existente în trunchiul comun, care trebuie să ducă la aprofundarea competențelor;
2) **de extindere** – solicită adăugarea de noi competențe specifice corelate cu cele precizate de trunchiul comun, precum şi noi conținuturi;
3) **cu disciplină nouă** – prevede o temă inexistentă în programele şcolare care optimiza să crească randamentul unui obiectiv urmărit fără formarea personalității şi performanțelor muzicale, atitudinale ale unui elev;
4) **cu temă integratoare** – temă ce adună elemente din diverse discipline ce aparțin unor arii curriculare diferite şi care permit integrare şi transfer.

Tipurile de opționalele prezentate la punctele 2, 3, 4 necesită o rubrică nouă în catalog şi precizarea că începând cu clasa a IX-a se aplică noi competențe specifice.

Toate opționalele au nevoie de avizul conducerii şcolii şi a inspectorului de specialitate.

Formatul unui opțional pentru învățământul obligatoriu

Argument
Obiective: 1) de referință şi activitățile de învățare pentru un *opțional la nivel de disciplină*; 2) a) obiectiv pe arie curriculară; b) obiective-cadru ale disciplinelor componente; c) obiective de referință şi activitățile de învățare; a, b, c – se menționează în cazul unui *opțional la nivelul ariei curriculare*; 3) a) obiectiv transdisciplinar; b) obiective-cadru ale disciplinelor implicate; c) obiective de referință – activitățile de învățare; a, b, c – se menționează în cazul unui *opțional* la nivelul mai multor arii curriculare.
Lista conținuturilor, a repertoriului vocal-instrumental şi a audițiilor muzicale
Matricea de evaluare cu descriptori de performanță

Modelul unui format necesar proiectării unui opțional pentru liceu are rubrici asemănătoare, cu deosebirea că în loc de obiective se indică termenul „competențe”:

– competențe specifice (pentru un opțional la nivelul disciplinei);

– competențe pe arie curriculară, urmate de competențe generale ale disciplinelor din aria curriculară şi de competențe specifice, pentru opțional la nivelul ariei;

– competență transdisciplinară, competențe generale ale disciplinelor implicate, concretizate în competențe specifice pentru un opțional la nivelul mai multor arii curriculare.

Formatul unui opțional pentru liceu

<table>
<tr><td colspan="2">Argument</td></tr>
<tr><td colspan="2">Competențe</td></tr>
<tr><td>Valori
şi atitudini</td><td>Conținuturi</td></tr>
<tr><td>Sugestii
metodologice</td><td>Matricea
de evaluare</td></tr>
</table>

Rețineți !

Conform Ordinului Ministrului Educației şi Culturii nr. 3638/2001 în schema orară a fiecărui elev din învățământul obligatoriu trebuie să existe minimum o oră de opțional.

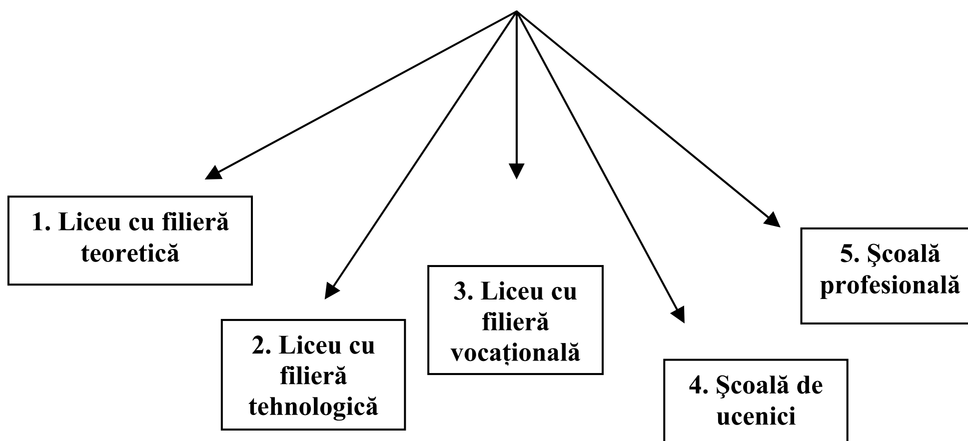
6) Ultimul principiu generator, luat în discuție pentru a înțelege complexitatea şi importanța planului-cadru, este ***principiul racordării la social***.

În documentul elaborat în 1998 „Planul-cadru de învățământ pentru învățământ preuniversitar" (p. 38) se precizează că principiul permite şi favorizează *diverse tipuri de ieşire din sistem*.

Rețineți !

La terminarea şcolii obligatorii, elevii pot să continue şcoala la o filieră a liceului sau să urmeze o şcoală profesională.

În ceea ce priveşte liceul, planul-cadru aduce reglementări ce se prezintă în următoarea schemă:



Rețineți !

La ieşirea din sistemul instituționalizat, formal (şcoala de ucenici, profesională, liceu) tânărul are următoarele posibilități:

- **piața muncii;**
- **pregătire postliceală;**
- **pregătire universitară.**

Tot pentru racordarea şi ieşirea/intrarea dintr-un sistem în altul este preconizat un bacalaureat specializat care să permită intrarea direct în domeniul universitar.

Pentru postuniversitar se preconizează formula: licență-masterat-doctorat în plaja orară 3 – 2 – 3 (4 – 1 – 3).

*

Prezentarea principiilor generatoare ale planului-cadru şi a consecințelor acestora a avut intenția de a arăta că înainte de începerea cursurilor şi activității şcolare este absolut obligatoriu să studiem planul-cadru şi documentele Curriculumului Național, alte materiale ce apar în plină reformă, ce se adaugă şi modifică an de an desfăşurarea activităților şcolare.

Rețineți !

Planul-cadru mai precizează pentru descongestionarea activităților şcolare şi alocarea de timp liber elevilor în numărul minim-maxim de ore pe săptămână:

- **pentru clasa I: 18-20 ore;**
- **pentru clasa a II-a: 18-20 ore;**
- **pentru clasa a III-a: 20-22 ore;**
- **pentru clasa a IV-a: 21-23 ore;**
- **pentru clasa a V-a : 24-26 ore;**
- **pentru clasa a VI-a: 26-28 ore;**
- **pentru clasa a VII-a: 29-30 ore;**
- **pentru clasa a VIII-a: 29-30 ore;**
- **pentru clasa a IX-a: 28-32 ore;**
- **pentru clasa a X-a: 19 (T.C.) + 12 (C.D.Ş.) = 31 ore;**
- **pentru clasa a XI-a: 20 (T.C.) + 12 (C.D.Ş.) = 32 ore;**
- **pentru clasa a XII-a: 17 (T.C.) + 14 (C.D.Ş.) = 31 ore.**

Notă: clasele V-VI pot avea în program 2 opționale, iar clasele II-VIII 1 opțional.

Comentați !

Luați în discuție sau realizați referate pe următoarele probleme:

1. Principiile politicii educaționale şi principiile generatoare de planuri-cadru: relații, compatibilități, consecințe pentru educația muzicală.

2. Principiile actuale ale planului-cadru şi principiile didactice din cursurile de pedagogie anterioare reformei curriculare: principiul participării conştiente şi active a elevilor la activitatea de învățare; principiul unității dintre senzorial şi rațional, concret şi abstract; principiul sistematizării structurării şi continuității; principiul legării teoriei cu practica; principiul accesibilității şi al orientării după particularitățile de vârstă şi cele individuale ale elevilor; principiul temeiniciei şi a durabilității rezultatelor obținute în procesul de învățământ[3].

1.1.3. *Chestionar cu itemi pentru autoevaluare*

1. Enumerați componentele Curriculumului Național supuse reformărilor.

2. Cât de unitar sunt concepute, după opinia voastră, principalele documente ce reglează activitatea procesului de învățământ şi sunt cuprinse în Curriculumul Național?

3. Ce consecințe în practica şcolară poate avea ignorarea legăturii dintre ciclurile curriculare şi un obiect de studiu (concret exemplificați pentru educație muzicală)?

4. Enumerați principiile generatoare ale planului-cadru, relevând totodată consecințele directe asupra unor termeni-concepte noi în educația muzicală.

[3] Ioan Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.

5. Numiți condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un C.D.Ş. de aprofundare față de unul extins.

6. Ce deosebeşte un curriculum la decizia şcolii indicat de programele şcolare prin asterisc, de unul elaborat în şcoală (opționalul)?

7. Explicați (oral sau în scris) ce reprezintă în planul-cadru de învățământ obligatoriu indicațiile de mai jos şi relaționați plaja orară cu programele şcolare:

a) Pentru clasele V-VIII

Aria Curriculară „ARTE” Educație muzicală 1 – 2 Educație plastică 1 – 2

b) Pentru liceul cu filieră teoretică

	T.C.	C.D.Ş.
Aria – Educație muzicală	1	–
Arte – Educație plastică	1	–

Evaluare

Itemii 1, 2, 5, 6 = 0,50 puncte (2)
Itemii 3, 7 = 1 punct (2)
Itemii 4 = 6 puncte (6)

Total = 10 puncte

ANEXE

Prezentăm câteva planuri-cadru pentru învățământul obligatoriu (clasele I-X).
Anexe cu planuri-cadru:
- Anexa 1 – clasele I-VIII;
- Anexa 2 – liceul teoretic cu profil umanist;
- Anexa 3 – liceul teoretic cu profil real.

ANEXA 1

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I-VIII

Aria curriculară/disciplina	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**
I. **Limbă şi comunicare**	**7-8**	**7-8**	**7-9**	**7-9**	**9-10**	**8-9**	**8-9**	**9-10**
Limba şi literatura română	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4
Limba modernă 1	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Limba modernă 2	-	-	-	-	2	2	2	2
Limba latină	-	-	-	-	-	-	-	1
II. **Matematică şi ştiințe ale naturii**	**3-4**	**3-4**	**4-6**	**4-6**	**5-6**	**8**	**10**	**9-10**
Matematică	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4	4
Ştiințe ale naturii	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Fizică	-	-	-	-	-	2	2	2
Chimie					-	-	2	2
Biologie					1-2	2	2	1-2
III. **Om şi societate**	**1**	**1**	**2-3**	**3-5**	**3-5**	**3-5**	**4-5**	**6-7**
Educație civică	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Cultură civică	-	-	-	-	0-1	0-1	1-2	1-2
Istorie	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2	2
Geografie	-	-	-		1-2	1-2	1-2	2
Religie*	1	1	1	1	1	1	1	1
IV. **Arte**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**1-2**
Educație plastică	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Educație muzicală	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
V. **Educație fizică şi sport**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**2-3**	**1-2**
VI. **Tehnologii**	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**1-2**
Abilități practice	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
Educație tehnologică	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
VII. **Consiliere şi orientare**	**0-1**	**0-1**	**0-1**	**0-1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Discipline opționale	**1-4**	**1-4**	**1-4**	**1-4**	**1-3**	**1-3**	**1-2**	**1-2**
Număr minim de ore pe săptămână	**18**	**18**	**20**	**21**	**24**	**26**	**29**	**29**
Număr maxim de ore pe săptămână	**20**	**20**	**22**	**23**	**26**	**28**	**30**	**30**

ANEXA 2

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE IX-X
LICEU TEORETIC
PROFIL UMANIST, SPECIALIZĂRILE:
FILOLOGIE, ŞTIINȚE SOCIALE

Aria Curriculară/ Disciplina	**Clasa a IX-a**				**Clasa a X-a**			
	T.C.	**C.D.**	**T.C.+C.D.**	**C.D.Ş.**	**T.C.**	**C.D.**	**T.C.+C.D.**	**C.D.Ş.**
Limbă şi comunicare	**8**	**2**	**10**		**7**	**3**	**10**	
Limba şi literatura română	4		4		3	1	4	
Limba modernă 1	2	1	3		2	1	3	
Limba modernă 2	2		2		2		2	
Limba latină		1	1			1	1	
Matematică şi științe ale naturii	**6**		**6**		**6**		**6**	
Matematică	2		2		2		2	
Fizică	2		2		2		2	
Chimie	1		1		1		1	
Biologie	1		1		1		1	
Om şi societate	**4**	**3**	**7**		**4**	**4**	**8**	
Istorie	1	1	2		1	2	3	
Geografie	1	1	2		1	1	2	
Socio-umane	1	1	2		1	1	2	
Religie/Istoria religiilor	1		1		1		1	
Arte	**2**		**2**		**2**		**2**	
Educație muzicală	1		1		1		1	
Educație plastică	1		1		1		1	
Arte								
Tehnologii	**2**		**2**		**2**		**2**	1
TIC	2		2	2	1		1	
Informatică								
Educație antreprenorială					1		1	
Educație fizică şi sport	**2**		**2**		**2**		**2**	
Educație fizică	2		2		2		2	
Consiliere şi orientare	**1**		**1**		**1**		**1**	
Consiliere şi orientare	1		1		1		1	
Total T.C./C.D./C.D.Ş.	**25**	**5**	**30**	**2**	**24**	**7**	**31**	**1**
Total (T.C.+C.D.+C.D.Ş.)	**32**				**32**			

T.C. = trunchi comun; C.D. = curriculum diferențiat (de profil);
C.D.Ş. = curriculum la decizia şcolii.

ANEXA 3

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE IX-X
LICEU TEORETIC
PROFIL REAL, SPECIALIZĂRILE:
MATEMATICĂ-INFORMATICĂ, ȘTIINȚE ALE NATURII

Aria curriculară/ Disciplina	**Clasa a IX-a**				**Clasa a X-a**			
	T.C.	**C.D.**	**T.C+C.D.**	**C.D.Ș.**	**T.C.**	**C.D.**	**T.C.+C.D.**	**C.D.Ș.**
Limbă și comunicare	**8**		**8**		**7**	**1**	**8**	
Limba și literatura română	4		4		3	1	4	
Limba modernă 1	2		2		2		2	
Limba modernă 2	2		2		2		2	
Matematică și științe ale naturii	**6**	**5**	**11**		**6**	**5**	**11**	
Matematică	2	2	4		2	2	4	
Fizică	2	1	3		2	1	3	
Chimie	1	1	2		1	1	2	
Biologie	1	1	2		1	1	2	
Om și societate	**4**		**4**		**4**		**4**	
Istorie	1		1		1		1	
Geografie	1		1		1		1	
Socio-umane	1		1		1		1	
Religie	1		1		1		1	
Arte	**2**		**2**		**5**		**2**	
Educație muzicală	1		1		1		1	
Educație plastică	1		1		1		1	
Tehnologii	**2**	**1**	**3**		**2**	**1**	**3**	
TIC	2		2		1		1	1
Informatică		1	1	1		1	1	
Educație antreprenorială					1		1	
Educație fizică și sport	**2**		**2**		**2**		**2**	
Educație fizică	2		2		2		2	
Consiliere și orientare	**1**		**1**		**1**		**1**	
Consiliere și orientare	1		1		1		1	
Total T.C./C.D./C.D.Ș.	**25**	**6**	**31**	**1**	**24**	**7**	**31**	
Total (T.C.+C.D.+C.D.Ș.)	**32**				**32**			

T.C. = trunchi comun; C.D. = curriculum diferențiat (de profil);
C.D.Ș. = curriculum la decizia școlii.

1.2. **Programele şcolare**

Rezumat

Programa şcolară este un document care face parte din grupul componentelor Curriculumului Național, punct important de modificare, reformare a învățământului românesc.

Programa se constituie după o schemă ce nu mai este o înşiruire de conținuturi. Sunt prezentate într-o relație pe orizontală: obiectivele-cadru, cele de referință relaționate cu activitățile de învățare, urmate de conținuturi în care pentru educația muzicală sunt şi oferte de repertoriu de cântece şi audiții, urmate de standardele de performanță la finele unor clase: a IV-a, a VIII-a (X), a XII-a.

Programele de liceu se concep structural pe: competențe generale şi specifice, conținuturi, valori-atitudini şi lămuriri metodologice.

La finele liceului programa trebuie să precizeze standardele de performanță.

Obiective urmărite:

- să numească atributele „şcolii muzicale active" în scopul înțelegerii apartenenței reformei învățământului din România la modernitate;
- să indice structura unei programe pentru învățământul obligatoriu;
- să indice structura unei programe pentru liceu (curs inferior, curs superior);
- să facă deosebirea între termenii de „obiective-cadru, obiective de referință şi competențele generale şi competențele speciale";
- să indice care sunt avantajele educării elevilor prin noua programă de Educație muzicală.

1.2.1. *Programă şcolară – programă analitică*

Curriculum Național are în componență o categorie de documente scrise (se mai numesc şi curriculum scris) reglatoare, intermediare între planul-cadru şi manuale: **programele şcolare.**

În accepția tradițională, programele şcolare erau numite şi programe analitice.

Termenii „şcolare" şi „analitice" nu sunt sinonimi. Vechile programe se numeau analitice pentru că prezentau sub formă tabelară dar detaliat – analitic (capitole, subcapitole ale temelor, număr de ore) – toate conținuturile spre învățare. Găsim explicații şi lămuriri în programele analitice pentru învățământul secundar (gimnaziu/liceu de băieți şi fete) încă în 1934-1935, unde se specifica: „Programa 1934-1935 este o programă **minimală** uniformă, fără amănunte **analitice** ce dă libertatea profesorului să indice numărul de ore". Minimal nu înseamnă mai puțin, ci mai intens. Dacă programa va avea în plus număr de ore şi alte detalieri se va numi **plan analitic dezvoltat.**

Sub această tradițională şi netriată formulă semantică, programa analitică în fapt era o tablă de materii a conținuturilor ce preciza în amănunt (analitic) sau numai în succesiune, titlurile capitolelor, subcapitolelor, lecțiilor, repartizând sau nu numărul de ore pe activități de predare, recapitulare, ore la dispoziția profesorului etc.

Vechile programe analitice erau structurate în două părți: o parte introductivă, în care se specifica importanța disciplinei X, scopurile generale. Partea a doua urma, invariabil, prezentarea conținuturilor.

Fiecare programă sesiza ca un leitmotiv critic, faptul că „vechile programe" sunt „supraîncărcate" şi „abundă în detalii nesemnificative pentru elev ca vârstă şi psihologie". Detaliile proveneau din faptul că programele analitice (cu excepția unor discipline pentru clasele primare) reproduceau programele analitice pentru universități ce aveau şi au ca obiectiv formarea specialiştilor dintr-un domeniu.

Programele analitice – specifică *Ghidul metodologic pentru aria curriculară „arte"* p. 13 – erau posesoare în mod absolut şi univoc a tuturor componentelor procesului instructiv – educativ stabilit la nivel central. Profesorul şi elevul erau doar simplii executanți.

Chiar şi în condițiile menționate mai sus, personalitatea şi creativitatea profesorilor a ținut cont şi de cerințele elevilor şi de multe ori au emancipat prin metode proprii învățământul de tradiție veche, apropiindu-l de modernitatea secolului al XX-lea.

Încă din primele decenii ale secolului al XX-lea, în România, mentorul Reformei învățământului românesc din 1924, prof. univ. dr. G.G. Antonescu (sfătuitorul ministrului învățământului dr. C. Angelescu cunoscut pentru reforma din 1924 ce-i poartă numele), în celebra lui *Pedagogie generală* sintetiza (în capitolul X, p. 285-320) preocupările pedagogiei europene, în ceea ce priveşte supraîncărcarea programelor, fenomen căruia i s-au găsit următoarele soluții:

1) predarea grupului de discipline şcolare (numite în vocabularul de specialitate de atunci „materii") să se facă pe culoare separate cu minim de informații dar cu reluări şi adăugări ce formează „cercuri concentrice" (metoda Comenius);

2) simplificarea fiecărui capitol al tuturor disciplinelor;

3) desființarea disciplinelor şi focalizarea informațiilor spre câteva teme de interes cultural-istoric sau pragmatic (propunerile lui Herbart, Zeller, Dècroly, Dewey, Kilpatrick etc.).

Termenul de „programă analitică" a avut o viață lungă, deoarece aparține învățământului de tip tradiționalist, focalizat spre memorare, reproducere, analize şi clasificări.

Iată ce se preciza despre programe într-o lucrare pe care o apreciem a fi foarte bună[4], dar care însă reprezintă un punct de vedere al Pedagogiei clasice.

Programa „este documentul care detaliază conținutul fiecărui obiect de învățământ pentru fiecare clasă sau an de studiu".

... „În programă, conținutul este repartizat pe capitole, subcapitole, teme cu precizarea numărului de ore afectat predării lor".

... „În partea introductivă sunt subliniate sarcinile şi importanța disciplinei respective, obiectivele fundamentale .... precizări orientative de ordin metodic".

În partea a doua se realizează „defalcarea conținutului obiectului de învățământ pe tipuri de activități: predare, recapitulare, lucrări practice, vizite etc.".

În noua accepție „programa" se numeşte „şcolară" şi este structurată din perspectiva Curriculumului Național, înțelegând că între documentele componente

[4] Ioan Nicola, *op. cit.,* p. 303.

ale acestuia (plan-cadru, programă şcolară, manuale, ghiduri metodologice, alte materiale suport) există o coerenţă şi o condiţionare reciprocă. Actualele programe şcolare pentru toate disciplinele sunt axate pe următoarea aşteptare: „ce este bine să ştie şi să ştie să facă elevii în termeni de **cunoştinţe, competenţe şi atitudini”**

Includerea obligatorie în afara binomului, cunoştinţe – deprinderi practice a componentei **atitudini** vine să completeze capacitatea, de apreciere a valorilor necesare unui elev – cetăţean în societatea românească a secolului al XXI-lea.

Programele şcolare sunt grupate pe arii curriculare şi fac parte din curriculum scris. Programa ariei curriculare „arte” cuprinde orientări necesare predării-învăţării-evaluării de către profesorul de Educaţie muzicală şi Educaţie plastică a celor două obiecte de învăţământ.

Reţineţi !

Structura noilor programe este următoarea:

1. **Despre reforma curriculară.**
2. **Titlul disciplinei cu numărul aprobării programei dat de ministru.**
3. **Nota de prezentare a obiectului de studiu.**
4. **Prezentarea obiectivelor-cadru.**
5. **Prezentarea pe clase a obiectivelor de referinţă ce decurg din fiecare obiectiv-cadru alăturând exemple de activităţi de învăţare.**
6. **Lista conţinuturilor, resurselor (sugestii pentru repertoriul de cântece şi de audiţii muzicale).**
7. **Precizarea standardelor naţionale de performanţă ale elevilor pentru nivel minim, mediu şi maxim la sfârşitul ciclului obligatoriu (clasele IV-(VII)-X) şi liceu (XII-XIII).**

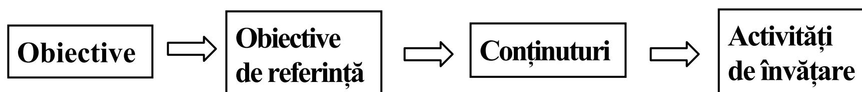
Reţineţi !

Structura programelor şcolare

Clasele I-VIII	Clasele XI-XII
Nota de prezentare Obiective-cadru Obiective de referinţă: activităţi de învăţare Conţinuturi grupate în unităţi de învăţare Recomandări pentru repertoriu muzical Standardele de performanţă vor fi precizate la clasele IV-X (pentru etapa învăţământului obligatoriu de 10 ani)	Nota de prezentare Competenţe generale Competenţe – Unităţi specifice de conţinuturi Valori şi atitudini Sugestii metodologice Recomandări pentru repertoriul muzical Standarde de performanţă

Reţineţi !

- **Programele şcolare sunt grupate pe arii curriculare.**
- **Citirea unei programe şcolare pentru orice disciplină se face pe orizontală:**



Lectura personalizată a programei „este o expresie modernă ca şi procedeul care permite profesorului o interpretare personală a programei, cu condiția să fie atinse țintele (obiectivele) programei, ca document cu caracter de lege. În acest sens, profesorul are acceptul legiuitorului de a înlocui cele recomandate de programă (activități de învățare, repertoriu de cântece, audiții) cu altele, pe specificul clasei, cu acelaşi amendament, ca noile propuneri să slujească mai eficient obiectivele de referință.

Programele şcolare pentru educația muzicală cuprind deocamdată ciclurile şcolare: clasele I-IV, V-X, ceea ce reprezintă învățământul obligatoriu. Programa şcolară pentru clasa a IX-a a fost aprobată în 2004 şi face parte din curriculum pentru toate filierele, profilurile, specializările, exceptând – după cum explică grupul de lucru al programei – „profilul artistic, specializarea muzică” care are o arie curriculară specială.

În planul-cadru de învățământ este prevăzută pentru educația muzicală o oră pe săptămână în trunchiul comun de la clasa I până la clasa a X-a a învățământului obligatoriu.

Comentați!

Reamintim din cunoştințele anterioare de la cursurile de pedagogie că o materie de învățământ „câmp specializat” are drept izvoare: realitatea obiectivă (natura, legile ei, omul) realitatea subiectivă, societatea şi revelația. Deci, în planul de învățământ, o să punem atâtea discipline câte acoperă această suprafață. De aici, desigur, decurge o dispersare în specialități, în discipline, în ideea că „nu ne putem lipsi de nici o materie pentru că toate formează bunurile culturale esențiale ale omului”. În decursul istoriei a apărut problema organizării şi simplificării planurilor şi programelor de învățământ, simplificare dictată de imposibilitatea însuşirii materiilor, însuşire înțeleasă ca, memorizare, cât şi din faptul că anumite discipline erau pseudomaterii. Învățământul de fapt pune în ziua de astăzi problema organizării şi simplificării planurilor şi programelor de învățământ.

Scurt istoric

În Evul Mediu se predau spre memorizare un grup de 5-7 discipline ce slujeau şi gravitau în jurul educației religioase.

În epoca Renaşterii se adaugă latura estetică a culturii greco-romane.

În epoca Modernă prin Descartes, Bacon se introduc şi ştiințele pozitive, apoi, limbile şi literatura națională. În felul acesta se ajunsese într-o situație în care planul de învățământ conține foarte multe discipline şi fiecare programă avea bogate detalii.

Primul care a reorganizat şi reformat planul şi programa de învățământ, dându-i o concepție unitară a fost pedagogul ceh Jan Comenius.

Pedagogul ceh este un gânditor pansofist; el consideră că trebuie predate acele materii care există peste tot şi care armonizează (*pan* = tot pretutindeni; *Sofia* = înțelepciune) acele lucruri care se percep, sunt raționale (arte, ştiințe) şi care permit revelația lui Dumnezeu (religia). Jan Comenius îşi detailează principiile pansofiste în lucrarea *Didactica Magna*. Sistemul lui se bazează pe cunoscuta teorie a predării disciplinelor în cercuri concentrice pe tot parcursul anilor de studiu cu un singur profesor, un manual unic excluzând controversele. Concepția a avut şi are succes în multe şcoli europene.

Prin extensie, a devenit concepţia învăţământului tradiţional european, care se bazează pe discipline şi care-şi epuizează concentric diversele capitole. Este o concepţie lineară ce lărgeşte raza cercului de cunoaştere în fiecare an. Ideea este de fapt a lui Descartes, care spunea că omul are idei, deci încărcături condensate care trebuie lămurite, reluate concentric şi pe motivul că memorarea se face prin repetare. Considerându-se, în practica pedagogică, că nici *Didactica Magna* nu a soluţionat problema încărcăturii planurilor şi programelor de învăţământ (concepţia comeniană fiind a unei şcoli de largă accesibilitate intelectualist utilitaristă), o altă concepţie a fost propusă şi aplicată în Europa şi apoi răspândită vertiginos în America: concepţia lui Herbart şi a elevului său, Zeller.

În această concepţie am putea spune că sunt desfiinţate disciplinele şi că apar discipline care sunt nişte polarizări informaţionale în jurul unor probleme cu caracter istoric sau caracter moral.

Herbart şi Zeller susţin că planul de învăţământ nu poate fi realizat după tehnica lui Comenius, pentru simplul motiv că problemele abordate într-un an de studiu aparţin unor faze culturale diferite, şi deci nu pot fi asimilate de către elevii a căror faze de dezvoltare sunt identice cu fazele dezvoltării societăţii omeneşti. Concepţia lui Herbart-Zeller este cunoscută sub numele de „trepte istorico-culturale".

Exemplu: nu se predau separat Botanica, Zoologie sau Mineralogia, ci unitatea biologică: marea, delta, muntele. La limbile străine cuvintele se predau în unitatea reprezentată de spaţiul clasei, străzii, magazinului etc. La Muzică se învaţă cântece de toamnă, de iarnă etc.; încercarea lui Herbart a fost preluată de şcolile americane, de exemplu, şcoala de la New York a lui Kaypers. Herbartienii au un obiect central (de obicei moral) purtat în epoci cultural-istorice diferite.

În concluzie, marea problemă a simplificării conţinutului învăţământului are de fapt trei soluţii: predarea pe materii, pe discipline separate cu reluări în cercuri concentrice comeniene. La această categorie ar exista următoarele căi:

a) cu toate obiectele, disciplinele de învăţământ pe tot parcursul învăţământului obligatoriu reluate concentric. Exemplu: Limba română se studiază continuu din clasa I până în clasa a XII-a;

b) cu începerea unei discipline condensat pe o perioadă a şcolarităţii. Exemplu: Muzica se studiază de la clasa I până la a X-a;

c) cu începerea unei discipline mai târziu pe parcursul procesului de învăţământ. Exemplu: predare Fizicii începe în clasa a VI-a până în clasa a XII-a, Istoria muzicii, în şcolile de muzică, se predă în clasa a X-a.

Prima soluţie (pct. a) se exclude datorită supraîncărcării şi surmenajului pe care l-ar produce elevilor în cazul în care toate disciplinele ar avea traseul claselor I-XII.

A doua soluţie condensează materia, o epuizează la un punct care ar fi proprie muzicii (stabilizarea vocii, auzului muzical, a interesului pentru educaţia sentimentelor, a educaţiei estetico-moral).

A treia soluţie acuză tocmai lipsa unui început propriu formării reprezentărilor care vor duce la un eşec în înţelegerea problemelor care nu au fost studiate de la început, neputându-se constitui zestrea aperceptivă a copilului, zestre indispensabilă în procesul de învăţământ tradiţional sau netradiţional.

O soluţie aplicată în lume pentru a menţine un învăţământ pe discipline cu reluări concentrice (care desigur aduce siguranţa unei însuşiri informaţionale) este soluţia simplificării fiecărui capitol al tuturor disciplinelor de învăţământ. Astăzi învăţământul permite o cooperare, fie interdisciplinară, fie pluri sau multidisciplinară între obiecte,

simplificând desigur mult substanța capitolelor. Soluția ridică problema normei profesorului (la o asemenea activitate este nevoie de o echipă de specialişti la o oră de curs) ridică problema consumării unui timp care depăşeşte orarul şi durata impusă de sistemul tradițional comenian, ridică problema conceperii acestui sistem.

Reorganizarea învățământului după orientarea formativă preconizată de Herbart şi Zeller şi-a găsit până acum două utilizări:

a) țările intens industrializate practică un învățământ utilitarist (vezi şcolile americane) salvate şi de faptul că educația morală se realizează în şcolile confesionale urmate de două-trei ori pe săptămână de elevi la bisericile din cartier sau în şcoli cu program extraşcolar opțional;

b) metoda Herbart-Zeller a fost integrată în sistemul tradițional comenian şi s-a transformat în aşa-zisele „trepte formale ale unei lecții". Sistemul nu are nevoie de examene, pentru că în clase există un număr redus de elevi permanent ascultați, a cărui comportament este notat în fişe psihologice. Şcolile se pot încheia (absolvi) cu un examen de maturitate, ce constă în probleme de viață în care se evidențiază concepția morală şi estetică a elevului, şi este asistată de un grup de specialişti. La concepțiile de mai sus amintim că în învățământul european a avut o influență puternică şi concepțiile lui Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. Rousseau se înscrie în curentul individualist pe care îl personifică într-un elev: Emil. Personajul Emil, creat de Rousseau, este un individ unic, ce este „bun din naştere". El trebuie deci educat absolut separat, lăsat să descopere lumea singur şi ferit de „societatea rea" a oamenilor mari. Pestalozzi este pedagogul care pune la baza învățământului intuiția, adăugând că „toate funcțiile potențiale ale copilului trebuie exersate prin ele însele", expresie care dă naştere, în Pedagogie, mult folositei metode a exercițiului, metoda de bază în învățământul tradițional.

Pedagogul Fröbel consideră că încă din grădiniță (6-7 ani) prin joc se pot dezvolta particularitățile psihologice ale copilului. Domeniul pedagogic este înțeles ca demers format din acțiune – intuiție – cugetare, ceea ce se traduce în practică că totul trebuie să fie joc, apoi intuirea unui element separat desprins din joc şi apoi explicitarea lui. Pestalozzi şi chiar Herbart spuneau că în demersul pedagogic, traiectoria trebuie să fie intuiție – cugetare, şi apoi acțiune.

1.2.2. *Despre obiectivele-cadru şi competențele generale ale obiectului de studiu: Educația muzicală*

O primă noutate în alcătuirea programelor şcolare din perspectiva curriculară constă în apariția direcționării acestora de **obiectivele-cadru** ca ținte cu putere de generalizare urmărite pe parcursul învățământului obligatoriu (clasele I-VIII).

Ca o regulă generală, de dorit a fi aplicată consecvent, este ca numărul şi formularea obiectivelor-cadru să fie aceeaşi.

În programele de educații muzicale pentru învățământul primar, numărul acestora este de 3, față de 4 câte sunt indicate pentru clasele V-VIII. Au fost aprobate prin Ordinul Ministrului Educației şi Culturii nr. 4237/28.08.1999.

Pentru că în capitolul de față vom opera frecvent cu termenii „obiective" şi „competențe" prezentăm mai jos definițiile şi categoriile (tipurile) existente în nomenclatorul Curriculumului Național.

Rețineți !

Termenul „obiectiv” în sens figurativ înseamnă „țintă”, „scop”, concret ceea ce urmează să fie realizat, construit (*DEX,* p.706).

În planul pedagogiei şi didacticii actuale (vezi *Ghidul metodologic*, 2002, p. 84) **obiectivele-cadru** au un grad ridicat de generalizare şi complexitate deoarece sunt aşteptări, sarcini care se vor împlini la sfârşitul şcolarității şi trebuie să aibă coerență pe verticală, de la clasele I-IV (şcoală primară, cursul inferior format din gimnaziu (clasele V-VIII), şi cursul inferior liceal (clasele IX-X) adică să urmărească aceleaşi ținte.

Obiectivele-cadru urmăresc formarea şi dezvoltarea cunoştințelor, desprinderilor practice şi atitudinilor la elevi, cu structură comună şi asemănătoare disciplinelor ce aparțin unei arii curriculare.

Obiectivele de referință sunt sarcini, ținte, aşteptări ce urmăresc anual achizițiile, comportamentul şi atitudinile unui elev.

Obiectivele operaționale sunt ținte concrete, măsurabile urmărite spre finalizare la fiecare oră de curs.

Exemple:

Obiectivul-cadru 1: Formarea şi dezvoltarea capacității de interpretare vocală şi instrumentală.

Obiectivul de referință I_2 (clasa a V-a): să acompanieze ritmic cântecele interpretate.

Obiectivul operațional aferent obiectivului de referință I_2: să intoneze cântecul „Joc muzical” de Alexandru Paşcanu, marcând pentru primele 4 măsuri timpul tare prin bătăi de palme sau creioane lovite în bancă.

Cu obiective-cadru şi obiective de referință se operează în programele claselor I-VIII; la liceu intervine terminologia tipurilor de competențe (clasele IX-XII).

Rețineți !

- **Competențele** sunt ansambluri de cunoştințe şi deprinderi ce permit rezolvarea unor probleme complexe în situații diverse dintr-un anume domeniu.
- **Competențele generale** se referă la un obiect de studiu şi urmează parcursul întregului ciclu liceal.
- **Competențele specifice** se referă la un obiect de studiu dar prevăd formarea lor în arcul de timp rezervat unui singur an şcolar.

Rețineți !

Ideile noi care sunt cuprinse în formulările obiectivelor-cadru aparțin „şcolii active” a secolului al XX-lea.

- Educația muzicală trebuie să fie vocal-instrumentală, inițierea instrumentală conturează şi întăreşte caracterul aplicativ, activ al educației.
- Repertoriul de cântece (vocale şi piese instrumentale) trebuie să urmeze un dat calendaristic şi de interes cultural (național, de tradiție şcolară, religioasă sau strict personal).

• Instrumentul trebuie să fie cu o manualitate uşoară din cele recomandate de Orff sau Breazul (xilofon, blockflöte, tobițe, trianglu, fluiere, pseudoinstrumente sau mai recent claviete, chitară).
• Audiția muzicală activă se constituie parte obligatorie a educației muzicale.
• Muzica este un „centru de interes". Expresia pedagogilor „şcolilor active" obligă la depăşirea monodisciplinoutății şi la apelarea la discipline adiacente, existente în alte arii curriculare. Muzica are capacitatea de joncțiune multidisciplinară pentru „a explica, inexplicabilul" ce-i este caracteristic.
• Decodificarea şi solfegierea unei partituri în „şcoala activă" şi-au găsit soluții practice atât prin apelul la drumul strict vocal, cât şi printr-o educație muzicală vocal-instrumentală (pentru detalii vezi şi Gabriela Munteanu, *Metodica predării educației muzicale pentru gimnaziu şi liceu* şi *Ghidul profesorului de educație muzicală clasele V-VI*, Editura Sigma, Bucureşti, 1999).
• Apelul la fantezia şi creativitatea elevului prin diverse procedee: inventarea unor poveşti, exprimarea prin mişcări libere corporale, inventarea de melodii, de scenarii pentru un spectacol, inventarea şi cuplarea de timbruri în vederea obținerii unor efecte sonore inedite etc.

Fideli acestor sugestii date timp de un secol de mişcarea numită „şcoala activă" concretizată în metode ce poartă numele unor celebrii muzicieni străini şi români (M. Chevais, J.J. Dalcroze, C. Orff, Z. Kodaly, G. Breazul, C. Brăiloiu, L. Comes, Ana Motora-Ionescu), autorii programelor actuale de educație muzicală au stabilit următoarele **obiective-cadru:**

Rețineți !

1. **Dezvoltarea capacităților interpretative (vocale şi instrumentale).**
2. **Dezvoltarea capacităților de receptare a muzicii şi formarea unei culturi muzicale.**
3. **Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj muzical.**
4. **Cultivarea sensibilității, a imaginației şi creativității muzicale.**

Profesorul care citeşte aceste rânduri trebuie să înțeleagă, înainte de a parcurge restul programei, că cele patru ținte înseamnă într-un limbaj curent următoarele:

1) elevii trebuie să învețe repertoriu vocal alăturând inițierea instrumentală chiar din clasa I;
2) elevii trebuie obişnuiți cu audiția muzicală, care va forma bagajul de cultură muzicală a elevului;
3) elevii trebuie obişnuiți cu citirea notelor prin procedeele vocal-instrumentale cunoscute (procedeul M. Chevais, Z. Kodaly; reconsiderându-se procedeele J.J. Rousseau, J. Curwen, C. Bugeanu, N. Hintea, Ana Motora-Ionescu etc.);
4) elevii la ora de muzică trebuie să-şi exerseze fantezia creatoare, care-i va face pe elevii inovatori, modeşti pentru început, dar inovatori capabili să găsească mereu soluții noi în activitățile rutiniere, activități care plafonează şi obosesc, prin banala lor repetiție.

Pentru liceu aceste indicatoare de direcție care sunt în didactică, obiectivele-cadru se convertesc, se emancipează, se unesc ca forțe şi intenții şi se numesc **competențe generale**.

Rețineți !

Pentru Educația muzicală de clasa IX-XII, competențele generale sunt în număr de două:

1) **corelarea în practica muzicală a elementelor de limbaj muzical receptate;**

2) **exprimarea prin şi despre muzică, valorificând dimensiunile afective, creative şi estetice ale propriei personalități.**

Dacă procedăm la compararea celor 4 obiective-cadru (clasele V-VIII) cu cele două competențe generale vom observa că obiectivele 1 şi 3 au fuzionat în competența generală 1 şi obiectivele 2 şi 4 în competența generală 2.

Vom face cuvenita observație asupra faptului că o competență include experiențe complexe dobândite în timpul învățării, experiențe care sunt acumulări calitative provenite de obiective operaționale, de referință. Altfel spus, liceul prin puntea care înseamnă clasele a IX-X trebuie să tindă spre formarea unor deprinderi complexe: a dirija o formație, a fi interpret într-o formație corală sau instrumentală, a analiza, comenta o audiție muzicală, a evalua şi autoevalua calitatea unei interpretări vocal-instrumentale.

Rețineți !

Programele pentru clasele I, II, III, edițiile 2003-2004, prevăd următoarele obiective-cadru:

1. Valorificarea în practica muzicală vocală şi instrumentală a elementelor de limbaj muzical receptate.
2. Exprimarea prin muzică.

Comentați !

Importanța culturii generale pentru obiectivele de studiu:

Pestalozzi (Johann Henrick, 1746-1827), pedagog elvețian, aprecia că pentru o cultură generală sunt necesare trei categorii de cunoştințe:

– cele ce servesc dezvoltării funcțiilor psihice şi sufleteşti;
– cele prin care cunoaştem mai amănunțit un domeniu;
– cele ce ne ajută în viața practică.

Relaționați aceste cerințe cu obiectivele şi conținuturile educației muzicale (G.G. Antonescu, *Doctrinele pedagogice*, 1943 şi capitolul 2.1.2. din unitatea de curs 2, punctul c) Creativitatea şi cotele de originalitate).

1.2.3. *Despre obiectivele de referință şi competențe specifice ale Educației muzicale*

Am precizat în paragraful anterior că lectura unei programe se face pe orizontală, pornind de la obiectivul-cadru pentru clasele I-VIII sau competențele generale pentru clasa a IX(X)-a spre obiective de referință sau competențe specifice.

Obiectivele de referință sunt „obiectivări ale celor cadru" pentru fiecare clasă de la I la a VIII-a.

Aurel M. Cazacu în *Didactica filozofiei*, preluând conceptele elaborate de legiuitor în 1998, le numeşte „**standarde intermediare** în măsură să precizeze orizontul de aşteptare a ceea ce elevii ar trebui să ştie să facă de la un an de studiu la altul”.

„Orizontul acesta de aşteptări” se concretizează în formularea: „La sfârşitul clasei (de exemplu, a V-a) elevul va fi capabil să ...”

Formularea precizează în continuare că trebuie să utilizăm un singur verb la conjunctiv care arată obiectivul concret şi măsurabil de atins. Iată câteva verbe: să interpreteze, să acompanieze ritmic, să recunoască elementele de limbaj, să exprime în cuvinte proprii, să descifreze, să identifice etc.

Verbele pentru obiectivele de referință şi cele operaționale (cele care au ținte referitoare la ce trebuie să ştie şi să ştie să facă elevul după o oră de educație muzicală) trebuie să îndeplinească în afara celor menționate mai sus şi alți factori ce trebuie luați în seamă când sunt elaborate obiectivele. Trebuie luat în considerație, de exemplu, nivelul de cunoştințe şi deprinderi muzicale al elevului, dar şi personalitatea profesorului.

Comentați !

Ce este corect sau greşit în formulările următoarelor obiective de referință?

- La sfârşitul anului toți elevii clasei trebuie să ştie să cânte.
- La sfârşitul anului toți elevii trebuie să acompanieze o piesă în gama Do major 8 măsuri cu 2 acorduri la pian (chitară).
- La sfârşitul anului elevii din categoria „disfonici” trebuie să fie capabili să citească ritmic o piesă muzicală de 8 măsuri cu diviziuni pare (nivel clasa a V-a).
- La sfârşitul anului toți elevii clasei trebuie să recunoască toate genurile muzicii clasice (clasa a VIII-a).

Reprezentarea grafică a obiectivelor-cadru (O.C) şi de referință (O.R) se face prin cifre: prima cifră semnifică O.C., iar a doua cifră O.R. Atunci când unul din obiective (de exemplu, clasa a V-a) este notat cu asterisc (1.3^{*}) notarea semnifică că acest obiectiv se poate atinge numai în cadrul unui C.D.Ş.

Competențele specifice pentru clasele de liceu corespunzătoare obiectivelor de referință pentru clasele I-VIII din punct de vedere al nivelului de aşteptări, decurg din competențele generale, se înfăptuiesc prin conținuturi adiacente „unităților de conținut”. De aceea competențele specifice, adică ceea ce este de aşteptat să ştie să înfăptuiască elevul, trebuie prevăzute pe un an de studiu.

Nivelul de aşteptări este diferit, însă în cazul în care o programă operează cu competențe specifice pe unități de conținut (învățare) prin faptul că acestea sunt ansambluri de cunoştințe şi deprinderi ca etape în dobândirea competențelor generale (ce se dobândesc pe parcursul procesului de învățare liceal).

Având aceste date indicatoare din partea legiuitorului, schema de concepere a unei programe de liceu trebuie să specifice, de exemplu:

1. Competențele generale	
1.1. Competența specifică (derivată din cea generală)	– se atinge prin „unități de conținut” şi se înfăptuieşte prin grupuri de teme şi capitole

Numai această relaţie asigură atingerea competenţei, ca ansamblu de cunoştinţe şi deprinderi-atitudini pentru un obiect de studiu.

Deosebirea între competenţele specifice deţinute pe obiectul de studiu pentru liceu (aici Educaţie muzicală) şi obiectivele de referinţă pentru învăţământul obligatoriu, constă în faptul că dacă primele vizează sarcini complexe, care conduc la abilitarea elevului de a executa transfer de model, în condiţii variate, rezolvări de probleme, cele din categoria a doua (O.R.) sunt achiziţii simple sau mai puţin complexe în care transferul, rezolvarea de probleme, interdisciplinitatea controversa nu sunt definitorii sau obligatorii.

1.2.4. *Despre valori şi atitudini în Educaţia muzicală*

Competenţa specifică presupune ataşarea *intimă a cunoştinţelor; deprinderilor de valori şi atitudini*.

Deoarece profilul de formare a elevului nu mai este strict instructiv sau cu valenţe educative ancorate în politic, se pune problema ca programele şcolare, cu deosebire pentru clasele cu elevi mari (IX-XII), să specifice o listă de valori şi atitudini, ca ghid pentru profesorul ce predă la acest grup de clase.

Prezentăm lista de „Valori şi atitudini" pe care o propune programa pentru clasa a IX-a de Educaţie muzicală.

Valori şi atitudini

1. Conştientizarea contribuţiei muzicii la construirea fondului cultural comun al societăţii.
2. Gândirea critică şi autonomă dobândită prin receptarea şi interpretarea creaţiilor muzicale.
3. Atitudinea reflexivă asupra valorii muzicii în viaţa individului şi a societăţii.
4. Semnificarea lumii prin arta muzicală.
5. Disponibilitatea de a transfera în viaţa socială valori estetice, ca alternative la manifestările de tip kitsch.

Tabloul *principalelor categorii estetice*, ca bază de identificare a valorilor şi atitudinilor în estetica muzicală, cuprinde următoarele:

1. Frumosul – se identifică prin armonia dintre conţinut şi formă, armonia părţilor şi sentimentul de satisfacţie.
2. Sublimul – se identifică ca o cotă superioară a demnităţii umane, ce determină la receptare psihică: eroic, patetic, înălţător, grandios.
3. Graţiosul – se identifică cu armonia delicată, fină, suplă a modului de exprimare, ce provoacă o tensiune psihică redusă.
4. Urâtul – se identifică prin dezechilibru şi lipsă de unitate în varietatea formelor şi conţinuturilor şi provoacă sentimentul de insatisfacţie, respingere.
5. Tragicul – se identifică prin evidenţierea conflictului puternic între forţe ireconciliabile, care duc la înfrângerea nedreaptă sau moartea unui personaj; sau prin prăbuşirea unor ordini sociale, prin patetismul comportamentului unui personaj sau a unui grup de personaje.
6. Comicul – se identifică prin contraste dintre scop-mijloace, dintre efort-rezultat, o disproporţie ce provoacă râsul dar nu periclitează viaţa personajelor.

Categorii estetice secundare

1. Umoristicul – se identifică prin atitudinea de simpatie faţă de defectele umane şi a unor moravuri.

2. Satiricul – se identifică prin ridiculizarea şi critica radicală a unor comportamente şi concepţii negative, cu scopul îndreptării societăţii.

3. Sarcasmul – se identifică printr-o critică a unor aspecte din viaţă, utilizând un limbaj ce nu intră în zona echilibrului lexical.

4. Grotescul – se identifică prin îngroşarea urâtului şi a trăsăturilor negative.

5. Ironicul – se identifică prin ridiculizarea, simularea acordului într-o anume privinţă, cu scopul de a-i evidenţia defectele.

Comentaţi !

Faceţi aprecieri (oral sau în scris) asupra următoarelor texte referitoare la valorile estetice şi atitudinile estetice, transferând ideile în arta muzicală şi educaţia muzicală.

- Un punct de vedere al unor esteticieni (Spence şi contele de Caylus) era că un poem este cu atât mai bun valoros cu cât oferă pictorilor mai multe subiecte pentru tablouri[5]. Faceţi analogie între valoarea unei muzici cu intenţii descriptive şi una nonfigurativă, nedescriptivă, abstractă şi afirmaţiile relatate de Croce (1866-1952).
- Succesul de public = valoare artistică? (titlul unui eseu semnat de Radu Ghenciu în *Muzica şi publicul*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1976). Realizaţi cu elevii sau cu colegii de cancelarie o anchetă privind publicul în sălile de concert sau asupra unor emisiuni vizionate la TV cu muzică populară, clasică, disco, operă etc.
- „Valoarea unei opere de artă, ceea ce numim noi frumuseţea sa, constă – în general vorbind – în valorile sale de fericire. Aceste valori de fericire stau desigur într-o relaţie cauzată de nevoile sufleteşti pe care le satisfac. Voinţa artistică absolută este aşadar unitatea de măsură pentru calitatea acestor nevoi psihice ... Fiecare stil a reprezentat – pentru umanitatea care l-a creat, pornind de la nevoile sale psihice – cea mai mare fericire. Aceasta trebuie să devină dogma supremă a oricărei cercetări obiective a istoriei artelor”[6].
- Valorile estetice nu sunt valori a ceva existent în sine, ci ele sunt numai valori ale unui „existent pentru noi”[7].
- „Există în societate o interdependenţă a valorilor: e greu de separat juridicul de moral, utilul de logic, religia de morală etc. Nu putem să le disociem cu forţa prin abstracţie, atunci viaţa istorică le-a legat indisolubil între ele”[8].
- „Nu există un singur lucru care să nu aibă frumosul lui – spunea N. Iorga (1871-1940). Adevăratul artist vede frumosul pretutindeni şi ştie să-l scoată de oriunde”
- Fr. Nietzsche (1884-1900), afirmă că: „ lumea nu este justificabilă decât ca fenomen estetic”.
- „Deschideţi larg porţile sufletului – spunea G. Verdi (1813-1901) – dacă vreţi să ascultaţi glasul muzicii”.

---

[5] B. Corce, *Estetica*, Editura Univers, Bucureşti, 1971, p. 505.

[6] Wilhelm Worringer, *Abstracţie şi intropie*, Editura Univers, Bucureşti, 1970, p. 30.

[7] Nicolai Hartmann, *Estetica*, Editura Univers, Bucureşti 1974, p. 91-92.

[8] Mihai Ralea, *Scrieri*, vol. II, Editura Minerva, Bucureşti, 1977, p. 23-24.

1.2.5. *Despre conţinuturile programelor*

În structura unei programe şcolare, indiferent că este gândită pentru învăţământul obligatoriu sau cel liceal, sunt incluse şi „conţinuturile” ei. Conţinuturile se referă la capitolele şi subiectele aferente prin mijlocirea cărora se urmăreşte atingerea obiectivelor (cadru sau de referinţă), competenţelor (generale sau specifice) urmărite.

Pot fi acceptate drept conţinut pentru programa şcolară actuală următoarele categorii:

- *Conţinuturile ce pot deriva* (Seguin, 1991; Crişan, 1998) din:

– texte din cărţi, manuale şcolare;
– experienţa umană;
– documente din diverse domenii;
– rezultatele cercetărilor asupra nevoilor societăţii sau asupra intereselor elevilor;
– studii sociologice;
– conţinuturi din programele şcolare ale altei ţări etc.

- *Selectarea lor se poate face ţinând cont de:*

– obiective definite prealabil;
– valoarea formativă a conţinuturilor;
– utilitatea pentru viaţa socială sau individuală de lungă durată pentru un grup sau o masă de indivizi etc.

- *Eşalonarea conţinuturilor* (înseamnă ordine şi amplitudine) lor trebuie să ţină cont de vârsta şi capacitatea intelectuală a elevului şi de asemenea de cea specială (pentru Educaţia muzicală şi de capacitatea lui în reproducerea corectă a frecvenţelor sunetului – a înălţimii acestuia), de ordinea în care obiectul de studiu intră în procesul de învăţământ (Educaţia muzicală se studiază din clasa I până în clasa a X-a ca disciplină obligatorie, face parte din trunchiul comun), de numărul de ore alocat disciplinei în planul-cadru etc.
- Un element nou al conţinuturilor este *coerenţa lor pe verticală* (se referă la o continuitate ce se amplifică şi aprofundează concentric an de an) şi de *coerenţa pe orizontală* (însemnând posibilitatea de transfer interdisciplinar, încă nerezolvat integral ci numai ca deziderat) (vezi Crişan, Seguin, *op.cit.*).

Reţineţi !

Din 2002, odată cu apariţia ghidurilor metodologice, conţinuturile s-au grupat în **unităţi de învăţare**, acestea reprezintă teme ce antrenează capitole şi subiecte cu următoarele caracteristici prezentate în documentul sus amintit: au conţinuturi cu o cuprindere flexibilă, unitară tematic, ghidată de obiectivele de referinţă sau competenţe specifice, finalizate prin evaluare.

Grupul de lucru pentru programele şcolare a obiectului de studiu – Educaţia muzicală – a propus cinci unităţi de învăţare. În general, unităţile de învăţare pot constitui teme, focare de atragere a conţinuturilor paletei largi de discipline ce aparţin muzicii, fie de muzica practică ce se referă la compoziţie, interpretare, fie de muzica sistematică ce vizează (teoria generală a muzicii, istoria muzicii,

etinomuzicologie, psihologia şi sonologia muzicii, armonia – polifonia, formele muzicale, instrumentaţia şi orchestraţia)[9].

Schema de alcătuire a programei pentru învăţământul obligatoriu mai are o componenţă, şi anume, *exemple de activităţi de învăţare*, componentă ce în programele pentru liceu este înlocuită cu rubrica sugestii metodologice.

Propunerile pentru activităţile de învăţate sunt legate direct şi însoţesc în plan orizontal grafic, obiectivele de referinţă şi sunt în acelaşi timp foarte importante pentru momentele de predare-învăţare în activitatea didactică. Ele se constituie într-un ghid pentru autorii de manuale şcolare.

În sprijinul profesorilor de muzică sau a învăţătorilor care întâmpină greutăţi în găsirea verbelor care indică precis şi măsurabil activitatea necesară atingerii obiectivelor de referinţă, vom prezenta o listă în unitatea de curs 2.

1.2.6. *Despre activităţile de învăţare specifice Educaţiei muzicale*

Oferim în paginile ce urmează câteva sugestii legate de rubrica „Exemple de activităţi de învăţare” exprimate prin verbe, rubrică existentă în formatul programelor şcolare.

În *Ghidul metodologic* se precizează (p. 44): „Activităţile de învăţare implică direct elevul, şi trebuie să aibă un caracter practic, la fel ca şi conţinuturile cărora le corespund. În selecţionarea activităţilor de învăţare, propunem următorul traseu maximal (ca model posibil neobligatoriu) pentru fiecare conţinut:

- iniţiere auditivă;
- aplicare;
- operare (improvizaţie, creaţie);
- exersare;
- recunoaştere auditivă.”

Asupra acestui traseu şi a altora recomandate fie de cei ce s-au ocupat de treptele unor piramide ale învăţării, recomandări de notorietate mondială cum sunt cele ale lui Bruner, Gagné, Piaget, Bloom, vom face aprecieri în cele ce urmează.

Activităţile de predare-învăţare sunt intermedieri care se bazează pe cunoaşterea intuitivă (empirică, cunoaştere prin simţuri) alături de cunoaşterea noţională (argumentări prin cuvinte, termeni, noţiuni).

La cele două tipuri de cunoştinţe (intuitivă-noţională) se poate ajunge pe cale inductivă şi/sau deductivă.

În plan metodic, *procedeele inductive* obligă profesorul în predare sau elevul în învăţare, să pornească de la fapte concrete, exemple particulare, care apoi analizate, sintetizate să devină generalizări. Pe acest traseu se bazează logica aristotelică şi se construieşte forma lecţiei de predare după modelul Herbart Zeller – Rein (aşa numita lecţie clasică).

Avantajele predării-învăţării cu verbe ce exprimă acţiunea inductivă (de la exemple particulare din practică, la generalizarea şi sinteza realizată de regulă) se referă la:

[9] V. Giuleanu, *Tratat de teorie a muzicii*, Editura Muzicală, Bucureşti,1986, p. 10-16.

– predarea-învăţarea se bazează şi pornesc de la reprezentările, acumulările anterioare ce se constituie în premise;

– elevii devin activi şi motivaţi, procesul devine eficient pentru că se trece natural de la cunoştinţe, deprinderi, atitudini anterioare la cunoştinţe, deprinderi, atitudini noi.

Dezavantajul traseului inductiv, recomandat chiar de legiuitor şi prezentat chiar sub forma unui citat integral în cele scrise mai înainte, constă în faptul că deşi bazată pe premise (cunoştinţe, deprinderi, atitudini anterioare) acestea au o încărcătură apreciabilă de „probabil”: concluzia raţionamentului este mult mai generală decât cele câteva exemple bune, adevărate de la care s-a pornit.

Credem că traseul recomandat în 2002 trebuie revăzut şi corectat pentru ca să împlinească regulile logicii inductive.

În plan metodic, *procedeele ce ţin de deducţie* atât în cunoaştere, deprinderi, atitudini pornesc de la reguli, definiţii generalizatoare (ca forme concentrate ale realităţii, ale premiselor) spre cazuri particulare.

Concluzia de tip deductiv (regula, definiţia) nu afirmă nimic din ceea ce nu există în câmpul premiselor.

Avantajele traseului deductiv decurg din faptul că profesorul se asigură că a operat cu elemente esenţializate în regulă – definiţii; elemente ce se asimilează rapid în lupta pentru ca bugetul de timp să fie bine gestionat.

Deoarece regulile conţin concentrat conţinuturi, acestea se vor constitui în scut ştiinţific pentru profesor. Elevii vor constata particularitatea exemplelor date de profesor sau le vor regăsi ei înşişi în realitatea înconjurătoare.

Dezavantajul parcurgerii traseului deductiv ar fi – după unii autori, cel puţin ai programelor actuale – faptul că elevul nu ar cunoaşte realitatea muzicală prin propria experienţă.

Disciplina *Educaţie muzicală* este o disciplină complexă, în care deprinderile muzicale care se formează pe cale inductivă prin contact direct dintre simţul auditiv, cel tactil (instrumental), vizual, dintre acestea şi cunoştinţe, argumentele care duc spre atitudini, aprecieri estetice, se formează şi pe cale deductivă.

Această complexitate conduce firesc spre conjuncţia, neconflictuală de inferenţă obligatorie între traseul inductiv şi cel deductiv.

Dacă cercetăm manualele de educaţie muzicală vom observa că majoritatea apelează la traseul activităţilor de tip deductiv: definiţii-exemple muzicale.

Opţiunea pentru un asemenea demers trebuie înţeles pentru că un manual are norme cantitative, în ceea ce priveşte numărul de pagini, şi atunci traseul deductiv este cel mai lesnicios şi eficient.

Pe de altă parte, pornind de la definiţie spre particularul exemplelor şi aplicaţiilor, autorii de manuale şi apoi profesorii, se asigură de faptul că exemplele sunt cele ce concretizează regula, deci se respectă caracterul ştiinţific al predării şi în acelaşi timp, cum am mai arătat – este asigurată încadrarea în timp a secvenţelor lecţiei.

În concluzie, există lecţii care se vor preta la folosirea activităţilor cu traseu inductiv. Exemplificăm: situaţia 1 – *ascultă* exemple date, *compară-le*, *analizează* şi observă elementele comune, încearcă şi sintetizează observaţiile, defineşte în termeni proprii, compară cu definiţia din manual pentru subiecte ca: sincopă, contratimpul; situaţia 2 – priveşte degetele mâinii profesorului şi concomitent

ascultă explicațiile acestuia referitor la cum se prind clapele pianului pentru a executa un acord, execută aceleaşi mişcări ale degetelor, până acestea execută atacul simultan, ca într-o împăcare. Profesorul numeşte acest atac simultan a cel puțin trei clape, acord. Precizăm că în felul acesta prezentăm o primă noțiune fără a intra în detalii legate de intervale.

Aceleaşi lecții pot avea un traseu deductiv, adică definiția dată noțiunii de sincopă, contratimp sau acord, urmată de exemple în care se regăsesc caracteristicile acestor formule metro-ritmice, exemple analizate pe elemente existente în definiții.

Traseul deductiv specific lecțiilor de forme şi genuri muzicale (rondo-ul, sonata, simfonia, concertul etc.) este mai eficient pentru că particularitățile unora dintre acestea se regăsesc în definiție. Procedeul inductiv, deoarece exemplele muzicale sunt foarte diversificate şi greu de a le alege pentru a crea o unitate, nu slujeşte întotdeauna regula. Este motivul pentru care, catedrele de solfegiu şi teorie, dicteu muzical din România au adoptat modelul deductiv cu „solfegii didactice” create de membrii catedrelor sau compozitori, pentru ca în corpusul solfegiului să se regăsească definiția.

Sunt rare exemplele din capodoperele lumii care să cuprindă esențializat toate elementele necesare ariei unei definiții.

Din situația complexă pe care am expus-o mai sus, rezultă că exemplele de activități de învățare sunt legate direct de obiective, competențe şi conținuturi şi nu pot fi oricare, ci trebuie să intre motivat în traseul inductiv sau deductiv al învățării, ce după diverşi autori, se parcurge în *trepte*.

Amintim că traseul **Gagné** promova calea de la simpla intuiție la complexul de cunoştințe, deprindere ce se obținea prin adiție şi ducea în mod irevocabil spre o programă analitică şi o dirijare cumulativă în opt trepte, tipuri de învățare de la învățarea de semnale, învățarea stimul-răspuns, înlănțuire, asociație verbală, învățare prin discriminare, prin noțiuni, prin reguli şi prin rezolvare de probleme[10]. Important este că acelaşi Gagné adaugă acestui traseu strict de instruire, elemente ce se referă la „atitudini, organizare, relații sociale, opinii etc.”, modificând în felul acesta aria exemplelor de activități de învățare.

Nici activitățile de învățare izvorâte din schema **Piaget** nu ne duce prea departe, deoarece pedagogul şi psihologul elvețian consideră că învățarea are o schemă în trepte, care nu permite activități în afara posibilităților oferite de vârsta elevului, trepte care parcurg drumul de la intuiție la aplicație.

Brumer într-un fel emite ipoteza inversării traiectoriei învățării, spunând că „se poate începe şi cu rezolvări de probleme” cu condiția apelării şi stimulării motivației elevilor.

Activitățile de învățare propuse de **J. Block** se grupează în matheme (unitate minimă de învățare) şi este o idee pe care profesorul de educație muzicală trebuie să o ia în considerație.

O micromathemă se compune, după acelaşi autor, dintr-o schemă cu trei activități: 1) cunoaşterea (ce implică percepții, analize şi sinteze, adică reconstrucția unor deprinderi); 2) întărire (asimilarea prin exerciții repetitive) şi 3) controlul ceea ce se traduce prin aprofundare şi corectări, reglări, finisări.

Modelul **Bloom (1956)** este o ierarhizare care porneşte de la cunoaştere şi înțelegere spre aplicare, analiză, sinteză şi evaluare.

---

[10] I. Neacşu, *Instruire şi învățare*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1990, p. 44-45.

Scara lui Bloom cu 6 categorii (trepte) „de activități de învățare”

(6) Evaluare: emiterea de judecăți asupra unui produs – arii muzicale

- să descrie
- să interpreteze raționalizat
- să compare
- să tragă concluzii
- să recunoască asemănări şi contraste
- să rezume
- să adauge

(5) Sinteză: combinarea unor structuri pentru o recompunere a unui produs muzical

- să combine
- să clasifice
- să grupeze-organizeze
- să reconstruiască
- să revizuiască

(4) Analiză: să desfacă în părți morfologice şi de sintaxă muzicală, de concept muzicologic

- să diferențieze
- să separe
- să identifice
- să subdividă
- să delimiteze

(3) Aplicare: decodificarea abstractului în concret

- să opereze cu ...
- să calculeze
- să aplice

(2) Comprehensiune: înțelegerea, transpunerea în concert sau abstract pătrunderea unor înțelesuri muzicale

- să exemplifice
- să rescrie
- să aprecieze prin cuvinte proprii
- să facă variațiuni
- să descrie comparativ
- să efectueze un exercițiu cu stereotip dinamic

(1) Achiziții de informații

- să identifice
- să definească
- să reproducă un model dat (exercițiu stereotip fix)

Propuneri pentru rubrica „activități de învățare”

Oferim mai jos o listă cu activitățíi de învățare care trebuie așezate de profesor în piramide de activități (trepte) care să slujească demersul inductiv şi/sau deductiv al predării unor subiecte:

Elevii vor fi capabili:

- să execute exerciții pentru obținerea deprinderii;
- să execute exerciții pentru înțelegerea sensului melodic, precum şi diferențierile unor cuplări ritmice;
- să preia intonarea unui cântec, ritm, dintr-un anume loc;
- să identifice/recunoască unele formule melodice ritmice, ornamente;
- să identifice/recunoască unele piese din punctul de pornire X;
- să dețină expresivitate schimbată prin: nuanțe, metru, tempo, timbru, variațiuni;
- să efectueze exerciții de recunoaştere a diverselor timbruri, formații vocal-instrumentale;
- să formuleze întrebări erotematice (să pună întrebări cu răspuns inclus);
- să răspundă euristic (să pună probleme);
- să utilizeze un vocabular cu termeni noi muzicali;
- să enunțe caracteristicile unor noțiuni;
- să sistematizeze pe idei, genuri, forme, elemente de morfologie muzicală;
- să desprindă ideile dintr-un text despre muzică;
- să identifice formele muzicale;
- să completeze o fişă de analiză-sinteză;
- să compare idei;
- să compare interpretări;
- să formuleze teme pentru proiecte;
- să realizeze conținutul unitar al unui portofoliu;
- să intoneze: individual, în grup, cu toată clasa (alternativ, frontal);
- să aprecieze conținutul;
- să execute la un instrument – fragmental sau integral o piesă ca solist, şi să se acompanieze sau să acompanieze;
- să marcheze timpii unei măsuri;
- să marcheze un ostinatto;
- să sesizeze tipul tempoului;
- să reproducă un ritm dat, vocal-instrumental;
- să descifreze un ritm dat, vocal-instrumental un fragment;
- să descifreze melodic, vocal-instrumental un fragment;
- să descifreze melodico-ritmic un fragment;
- să reprezinte grafic (durate, ritmuri, note, module melodice, scări);
- să meargă în paşi, marcând metrul, ritmul unei piese;
- să marcheze cu bătăi din palme metrul, ritmul unei piese;

- să inventeze un desen ritmic;
- să inventeze scenariul unui joc;
- să inventeze un acompaniament;
- să inventeze o melodie: întrebare-răspuns;
- să exprime preferințele;
- să delimiteze genurile într-o audiție din cadrul unui concert;
- să recunoască temele principale ale unei lucrări clasice;
- să clasifice: genuri, instrumente, tipuri de cântece, formații etc.;
- să stabilească tematica în care se încadrează piesa X;
- să relaționeze (să facă legături) între text şi muzică;
- să danseze (să execute paşi de dans caracteristici unui gen);
- să comenteze strict (după plan) sau liber o piesă muzicală;
- să asocieze muzica cu alte domenii;
- să facă repartizarea pe voci a unui grup de elevi;
- să ştie să facă prezentarea unui cântec, unei audiții, unui joc;
- să cunoască modul de a se comporta într-o sală de spectacol.

1.2.7. *Standardele de performanță specifice Educației muzicale*

Standardele de performanță – componentă obligatorie într-o programă modernă, ce trebuie să stabilească trei niveluri: minim, mediu, maxim (optim) de performanță a cunoştințelor competențelor şi atitudinilor aşteptate de la elevi la sfârşitul unor cicluri de şcolaritate: clasele IV, VIII (X), XII.

În situația descentralizării permise de programele şcolare şi de planul-cadru, de flexibilitatea oferită de legiuitor prin sintagma „lectura personalizată" a materialelor curriculumului scris, în situația ofertei de soluțiile din manualele alternative (cel puțin două pentru fiecare clasă) se simte nevoia unui ghid național, care să fie un *sistem de referință* comun pentru toți elevii.

Nivelurile minim, mediu, maxim (optim) de componente trebuie să constituie repere pentru toți actorii educației muzicale: elevi, părinți, profesori, autori de curriculum sau de manuale.

Deoarece standardele de performanță din programele pentru clasele a IV-a şi a VIII-a, prezintă câteva elemente posibile de reconsiderat (lipsesc nivelurile), ne permitem după expunerea acestora să facem noi propuneri pentru această componentă indispensabilă a programelor moderne.

Standarde curriculare de performanță pentru clasele I-IV

Obiective-cadru	Standarde
1. Dezvoltarea capacităților interpretative vocale şi instrumentale.	S1. Interpretarea vocală după auz a unor cântece din repertoriul pentru copii, în limitele ambitusului do_1 do_2. S2. Cântarea vocală cu respectarea regulilor specifice de cânt: respirație, emisie, dicție. S3. Acompanierea ritmică cu obiecte sonore sau cu instrumente de percuție. S4. Interpretarea unor cântece din creația compozitorilor studiați.
2. Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj muzical în interpretarea şi în audierea muzicii.	S5. Intonarea cântecelor învățate, respectând elementele de bază ale notației înălțimii şi duratei sunetelor. S6. Identificarea rândului melodic, a strofei şi a refrenului în cântecele învățate şi audiate. S7. Diferențierea timbrului vocal de cel instrumental. S8. Recunoaşterea timbrului anumitor instrumente muzicale (ale muzicii clasice şi populare).
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului muzical.	S9. Recunoaşterea unor lucrări sau fragmente muzicale din creația compozitorilor studiați. S10. Clasificarea lucrărilor muzicale interpretate şi audiate în funcție de conținutul tematic. S11. Cunoaşterea unor aspecte semnificative din activitatea compozitorilor învățați.

Standarde curriculare de performanță pentru clasele V-VIII

Obiective-cadru	Standarde
1. Dezvoltarea capacităților interpretative (vocale şi instrumentale).	S1. Respectarea regulilor de cânt vocal şi a indicațiilor de interpretare a muzicii vocale şi/sau instrumentale. S2. Susținerea vocală a unei linii melodice concomitent cu alte voci.
2. Dezvoltarea capacității de receptare a muzicii şi formarea unei culturi muzicale.	S3. Recunoaşterea apartenenței lucrărilor muzicale audiate la anumite tipuri şi genuri de muzică. S4. Identificarea lucrărilor muzicale studiate după temele sau motivele muzicale caracteristice acestora.
3. Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj muzical.	S5. Identificarea elementelor de limbaj muzical în cântecele învățate (formulele ritmice, măsurile, scările sonore etc.).
4. Cultivarea sensibilității, a imaginației şi a creativității muzicale.	S6. Realizarea unor aranjamente muzicale, improvizații sau compoziții muzicale simple.

Scara lui Bloom este compatibilă, din punctul nostru de vedere, cu o parte din obiectivele-cadru ale Educației muzicale. De aceea vom folosi pentru indicarea standardelor de performanță verbe din scara lui Bloom, scară care porneşte aşa cum au arătat mai înainte de la treapta ce se referă la achiziții de informații (verbele la conjunctiv: să numească, să identifice), urmată de grupul de comprehensiune (din care am ales: să justifice, să menționeze), urmate de o treaptă de aplicare şi evaluare (cu verbele: să intereseze, să analizeze etc.).

Modelul Bloom a fost împărțit, după cum se indică în ghidurile de implementare a reformei, în trei trepte de competență: minim, mediu, maxim (înțeles ca „optim”).

Pentru a respecta însăşi realitatea existentă într-o clasă de elevi, la ora de muzică vom opera pentru obiectivele-cadru 1 şi 3 cu competențe ce decurg din această realitate, simplificând-o într-un fel. Elevii care au capacitatea de a intona just vor forma categoria A.

În cazul în care după efortul de educație muzicală de pe toată durata şcolarității, o parte dintre elevi nu şi-au corectat eventuala deficiență de a nu intona just înălțimea sunetelor unei melodii, aceştia vor fi supuşi la probe speciale dar comparabile ca dificultate şi formă – categoria B.

Trebuie să menționăm că în situația când elevii din clasa I până în a IX-a au folosit cântece cu anumite creneluri melodice, educarea redării juste a sunetelor este aproape garantată. Spunem aproape, pentru că există cazuri foarte rare când deficiența nu se remediază.

Rețineți !

Şansa educării unui elev prin programa actuală pentru învățământul obligatoriu este aceea de a cânta vocal şi a se iniția concomitent în execuția instrumentală (un instrument cu manualitate uşoară); de a învăța semnele muzicale şi motivația teoretică prin practica muzicală (obiectivele-cadru 1 şi 3), de a-şi forma cultura şi competența de a aprecia cele audiate în şcoală şi de a-şi dezvolta fantezia prin muzică (obiectivele-cadru 2 şi 4).

Comentați !

Analizați şi faceți aprecieri asupra standardelor propuse în 1999, 2003, 2004 şi asupra standardelor elaborate şi prezentate în lucrarea de față.

Extrageți standardele pe niveluri (cele indicate la minim, mediu, maxim) şi încercați să alcătuiți grupe de probe concrete pentru aceste competențe.

Propuneri standard de performanță pentru învățământul obligatoriu – curs inferior

Competența nr. I

Obiectivul-cadru 1 – Dezvoltarea capacităților interpretative vocale şi instrumentale

A. Pentru elevii cu capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

Nivel minim: → să intoneze solo cântece cu organizări tonale şi modale

→ cu mici inserţii instrumentale (chitară, clavietă, blockföte)

Nivel mediu: → să intoneze solo cântece cu organizări tonale şi modale

→ şi să acompanieze un grup de elevi sau să se autoacompanieze cu trei acorduri

Nivel maxim: → să intoneze solo cântece cu organizări tonale modulatorii
(optim) şi modale

→ şi să acompanieze un grup de elevi sau să se autoacompanieze cu diverse acorduri

B. Pentru elevii fără capacitate de redare justă a înălţimii sunetelor

Nivel minim: → să execute solo piese instrumentale de minimă dificultate

→ şi să le acompanieze cu un acord în diverse pasaje adecvat (autoacompanieze)

Nivel mediu: → să execute solo piese instrumentale de dificultate medie

→ şi să acompanieze cu trei acorduri adecvate

Nivel maxim: → să execute solo piese instrumentale cu modulaţii apropiate
(optim)

→ şi să acompanieze cu acorduri variate diverse piese

Precizare!

Dificultatea pieselor de nivel minim, mediu va fi stabilită de didactica instrumentală atât pentru competenţa nr. I, cât şi pentru competenţa nr. III.

Competenţa nr. II

Obiectivul-cadru 2 – Dezvoltarea capacităţilor de receptare a muzicii şi formarea unei culturii muzicale

Nivel minim: → să identifice, să justifice, să utilizeze corect termenii teoriei generale a muzicii (morfologie muzicală, forme, genuri, instrumente, formaţii muzicale) în audiţii comentate (oral)

Nivel mediu: → să identifice, să justifice asociativ, să utilizeze conceptele din teoria generală a muzicii pentru a comenta pertinent oral şi în scris o audiţie muzicală

Nivel maxim: → să analizeze, să emită judecăţi de valoare proprii, să apeleze
(optim) la cunoştinţe din alte discipline pentru a comenta pertinent oral şi în scris o audiţie muzicală

Precizare!

Competența nr. II, fiind o problemă de aptitudine intelectuală, este construită pe o singură capacitate pozitivă structurată pe trei niveluri.

Competența nr. III

Obiectivul-cadru 3 – Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj muzical

A. Pentru elevii cu capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

Nivel minim:
→ să identifice semnele muzicale într-o melodie scrisă
→ şi să intoneze conştient un solfegiu de dificultate minimă în gama tonalității Do major (pe arpegiu şi trepte alăturate) şi să-l execute instrumental

Nivel mediu:
→ să identifice semnele muzicale într-o melodie acompaniată scrisă
→ şi să intoneze un solfegiu de dificultate minimă în Do major şi La minor (pe arpegiu şi trepte alăturate) şi să-l execute instrumental

Nivel maxim: *(optim)*
→ să identifice, într-o partitură a unei melodii acompaniate scrise, semnele caracteristice
→ să intoneze solfegii (fragmente) de dificultate şi amploare minimă în cel puțin 2 game majore şi 2 minore (pe arpegii şi trepte alăturate) şi să le execute şi instrumental

Precizare!

Competența nr. III necesită alegerea unei metode de solfegiere fie din categoria solmizației relative, fie din metodele asociative vocal-instrumentale bazate pe module melodice.

B. Pentru elevii fără capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

Nivel minim:
→ să identifice semnele muzicale într-o melodie instrumentală scrisă
→ să descifreze piesa de minimă dificultate cu sau fără acorduri într-o singură gamă

Nivel mediu:
→ să identifice semnele muzicale într-o melodie acompaniată
→ să descifreze o piesa instrumentală de minimă dificultate în 2 game, cu acorduri (la alegerea elevului)

Nivel maxim: *(optim)*
→ să identifice semnele muzicale într-o piesă instrumentală, melodie acompaniată de dificultate minimă
→ să descifreze o piesă de dificultate minimă în cel puțin 2 game majore şi 2 minore, adăugând acordurile adecvate

Competența nr. IV

Obiectivul-cadru 4 – Cultivarea sensibilității, a imaginației și creativității muzicale

Nivel minim:
→ să motiveze oral preferința pentru un stil muzical din compoziție, interpretare
→ să inventeze o melodie (vocal-instrumentală conform capacității) și să-i construiască un scenariu regizoral

Nivel mediu:
→ să exprime oral sau în scris criterii de apreciere a unor stiluri de compoziție și interpretare
→ să inventeze o melodie (vocal-instrumentală) căreia să-i asocieze câteva piese dintr-un repertoriu agreat pentru a le construi un scenariu regizoral

Nivel maxim: *(optim)*
→ să exprime oral sau în scris criterii, aprecieri în viziune personală asupra unor stiluri de compoziție și de interpretare
→ să realizeze un colaj de piese muzicale, alăturând propria compoziție în vederea unei serbări școlare sau spectacol extrașcolar

Vezi precizarea nr. 2 din anexa 1, partea a II-a a lucrării

1.2.8. *Chestionar cu itemi pentru autoevaluare*

1. Numiți care din componentele obiectivelor-cadru din programa pentru Educație muzicală aparțin „școlii active” și dacă există elemente ce aparțin „școlii tradiționale”. Utilizați pentru aceasta enumerarea succintă, referitoare la „școala activă muzicală”, cele relatate în acest capitol și tabloul sinoptic comparativ între cele două școli anexat la sfârșitul capitolului de față.
2. Indicați care sunt elementele comune care se regăsesc în „Obiectivele-cadru” ale programei de Educație muzicală pentru clasele V-VIII și „Competențele generale” indicate de programa de Educație muzicală pentru clasa a IX-a.
3. Prin ce componentă a programei pentru liceu (sau clasa a IX-a) se poate atinge ținta complexă indicată de „competențele specifice”?
4. Care sunt asemănările și deosebirile dintre structurile programelor pentru clasele I-VIII și IX-XII (liceu)?
5. Care sunt avantajele educării muzicale a elevilor prin noua programă școlară?

Evaluare

Item 1 = 3 puncte (3)
Item 2, 4, 5 = 2 puncte (6)
Item 3 = 1 punct (1)

Total = 10 puncte

ANEXĂ

TABLOUL SINOPTIC COMPARATIV CU SISTEMELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Componentele sistemului de învățământ	Învățământ tradiționalist (clasic)	Învățământ modern („școala activă”)
Finalitate (scop, sarcini)	Alfabetizarea masei de elevi: scris, citit; dezvoltarea memoriei (texte muzicale), formarea şi dezvoltarea gândirii (spirit de observație, analiză-sinteză, abstractizare concretizare).	Alfabetizarea masei de elevi, formarea interesului pentru munca şcolară, a opiniei asupra lumii înconjurătoare, a fanteziei, formarea unui specialist de tip pragmatic, adaptabil la schimbări.
Conținut (plan, programă, manual)	Un conținut organizat pe discipline, capitole, subiecte de lecții.	Un conținut organizat pe „centre de interes”, pe probleme de lucru, proiecte, acestea formând curriculumul şcolar.
Organizarea colectivului de elevi	Organizare pe criteriul vârstei. Rezultă un colectiv mare, eterogen numit clasă.	Organizarea pe grupe omogene, dinamice opționale. Grupa este un colectiv mic, rezultat în urma testării elevilor.
Profesorul	Magistrul, organizatorul, cunoscător perfect al manualului şi programei.	Organizator entuziast, bun proiectant, spontan.
Elevul	O identitate standard „matur ignorant”.	O individualitate distinctă, virtuală personalitate.
Mijloace şi materiale didactice – locul de desfăşurare a procesului de învățământ	Specifice scopului: tablă, cretă, caiet, creion, planşe ilustrative, mulaje, manual unic, sala de clasă. Colecții de solfegii, coruri pentru învățământul general sau specializat în predarea instrumentelor, colecții de piese instrumentale. Mijloacele pentru învățământul obligatoriu sunt legate de muzica vocală. Repertoriul eşalonat pe gramatică muzicală.	Tehnologie audio-muzicală, verifixuri, pseudoinstrumente, instrumente, campus şcolar cu loturi, laboratoare, biblioteci, ateliere muzicale vocale şi instrumentale, de creație, colecții de manuale alternative, caiete de evaluare. Apariția metodelor de educație instrumentală pentru învățământul obligatoriu. Repertoriul muzical eşalonat calendaristic.
Metode	Expunerea, democrația, dialogul erotematic, exercițiu, metode de educație morală.	Joc, modelare, încercare şi creare, încercare şi succes, problematizare, redescoperire, metode de educație a creativității, de socializare a copilului, de formare a atitudinilor.
Traseul de învățare	Instituție – explicație – aplicație	Aplicație – intuiție – explicație

Componentele sistemului de învățământ	Învățământ tradiționalist (clasic)	Învățământ modern („şcoala activă”)
Forma	Lecția de tip herbartian: moment aperceptiv, intuitiv, analiză-sinteză, generalizare-regulă, aplicație.	Proiect didactic cu obiective, joc „scenariu didactic”, forme liber-demonstrate.
Evaluarea	Se utilizează un sistem de notare subiectiv cu scări numerice (1-10, 1-5, 1-20 etc.) cu scări alfabetice (A,B,C,D,E,F) cu scări cromatice (bilă albă, neagră, albastră) calificative (F.B., B., Suf., Insuf.).	Se utilizează un sistem de notare obiectiv cu evaluări numerice pentru eşantionare informaționale, comportamentale racordate la taxonomia lui Bloom. Diagrame în fişe psihopedagogice, caiet cu probe predictivă şi sumativă.

1.3. **Manualele şcolare**

Rezumat

Manualele şcolare constituie o altă componentă care a făcut obiectul reformei curriculare din România. Față de manualul unic ce oferă o plajă de soluții şi un repertoriu unilateral, ce avea calitatea totuşi pentru educația muzicală să dea un aspect unitar acestuia, manualele alternative (2-3 pentru o clasă) vin să ofere un repertoriu bogat de cântece şi audiții. Manualele alternative ar trebui mai intim legate de obiective (cadru, de referință), mai ales în componenta standard (minim, mediu, maxim) şi componenta inițiere instrumentală. Rolul materialelor suport (curriculum suport), aparent auxiliare şi complementare manualelor pe viitor vor devansa în importanță manualele, pentru ca să se realizeze un învățământ „centrat pe elev”, ce trebuie tratat diferențiat şi cât mai individual. Atât manualele, cât şi materialele suport trebuie să propună metode alternative, nu numai repertoriu diferențiat.

Obiective urmărite:

• să cunoască funcțiile unui manual alternativ ca ofertă de metode şi resurse diferențiate;

• să mediteze, în perspectivă, la importanța materialelor suport față de manuale, oferind cel puțin două soluții proprii.

1.3.1. *Manuale alternative, manualul unic*

Una din sarcinile dificile pe care un învățător sau profesor le are la începutul anului şcolar, înainte de începerea efectivă a cursurilor, este alegerea manualelor pentru fiecare clasă, din oferta de 2-3 manuale sau mai multe câte există acum pentru fiecare obiect de studiu.

Manualul şcolar este intim legat de programa şcolară pe de o parte, şi de realitatea care este, nu de puține ori, derutantă în ceea ce priveşte nivelurile unei clase de elevi şi unde există niveluri neomogene de capacități generale, intelectuale

şi speciale, muzicale, care necesită din partea profesorului foarte bune cunoştinţe de didactică de specialitate şi de psihologie şcolară pentru a le omogeniza, pe cât permite timpul: într-o oră pe săptămână şi cu un colectiv de peste 30 de elevi într-o clasă. Excepţie face filiera vocaţională, specializarea – muzică, unde colectivul este mai mic.

Un manual detaliază conţinuturile, exemplificând iconic prin grafice, desene, texte literare, muzicale, partituri etc. fiecare subiect de lecţie (uneori este ataşat şi un material audio).

Având în vedere că actualele conţinuturi sunt grupate în unităţi de învăţare şi un manual ar trebui organizat pe asemenea unităţi.

Manualele actuale alternative oferă şi difuzează simultan, cum am mai menţionat, mai multe propuneri, în general de repertoriu muzical: cântece vocale, instrumentale, oferta de piese muzicale pentru audiţie muzicală.

Opinia noastră bazată pe o îndelungată experienţă în învăţământul preuniversitar şi de conducere a practicii pedagogice a studenţilor, cât şi de cercetare a manualelor numite „de muzică" româneşti şi străine este că manualele trebuie să ofere o alternativă de procedee, metode pentru atingerea obiectivelor din programele şcolare, ţinând cont şi de aşteptările minim, mediu, maxim din standardele de performanţă.

Acest lucru ar fi posibil dacă toate cursurile de didactica educaţiei muzicale din facultăţile de muzică ar conţine cursuri speciale de prezentare a soluţiilor practice cunoscute pe plan mondial (metodele: Chevais, Kodaly, Orff, Dalcroze, Kabalevki, Suzuki) sau româneşti (Pann, Musicescu, Breazul, Bugeanu, Costescu, Motora-Ionescu, Comes, Hintea)

S-ar pune capăt discuţiei referitoare la utilitatea solfegierii, a audiţiei, care trebuie în conţinut, formă şi metodă să fie „activă" şi mai ales să utilizeze procedee de implementare a iniţierii muzicale în învăţământul obligatoriu care sunt diferite de cele existente în partiturile gen: Ana-Magdalena, Bach; Czerni etc.[11]

Manualele actuale au folosit o paletă largă de resurse (repertoriu), ceea ce se constituie într-o valoroasă contribuţie faţă de ofertele manualului unic anterior până în 1996.

Acesta din urmă, după opinia noastră, avea calitatea de a omogeniza repertoriul naţional pentru şcoli. În momentul de faţă oferta de cântece bogată numeric şi diversificată ca gen şi stil ar trebui să cuprindă şi standarde repertoriale care ar permite ca elevii din România să intoneze un repertoriu comun în anumite ocazii. Dacă repertoriul de colinde de Crăciun a inaugurat acest procedeu, el trebuie extins sub forma unei programe minimale de repertoriu pentru evenimentele culturale de interes naţional.

---

[11] Gabriela Munteanu, *Manualele de muzică* din România între 1846-1994, Academia de Muzică, Bucureşti, 1994; Gabriela Munteanu, *De la didactică la educaţie muzicală*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 1997; Gabriela Munteanu, *Jocul didactic muzical*, Academia de Muzică, Bucureşti, 1997; I. Csire, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Academia de Muzică, Bucureşti, 1998.

Practica aceasta a existat atât în manualele şi recomandările din programele din prima jumătate a secolului al XX-lea (vezi programele Breazul), cât şi cele din perioada învățământului din perioada socialistă, fiecare recomandare servind țeluri diferite.

1.3.2. *Funcțiile unui manual*

O întrebare totuşi există. Cui se adresează manualul, profesorului sau elevului? Manualul trebuie să fie un mijloc complex prin care profesorul se adresează elevului pentru a-l introduce în procesul de predare-învățare. Deci în situația actuală este deopotrivă dorit a fi al profesorului şi al elevului.

După Ioan Nicola (citat de Cucoş în *Psihopedagogie*, 1998, p. 117) pentru a se atinge acest deziderat încă neclarificat, un manual trebuie să aibă funcții în măsură:

– să informeze prin mijloace grafice speciale;

– să formeze (să modeleze, perfecționeze datul inițial de cunoştințe, competențe, atitudini (n.n. – G.M.);

– să antreneze diverse tipuri de capacități;

– să dea posibilitatea autoinstruirii.

Date fiind cele indicate de Ioan Nicola, manualul ar trebui să fie în primul rând al elevului.

De aceea fără să eludeze ținuta ştiințifică, manualul trebuie să folosească mijloace accesibile de adresare şi de demonstrare. Să nu uităm indicația psihologilor care au constatat că termenii noi pe care îi putem implementa ca număr într-o lecție oscilează între trei şi cinci.

Asupra conținuturilor, noile reglementări izvorâte din reforma curriculară prevede că profesorul în situația în care constată că materialul oferit de un manual nu este adecvat poate:

– să omită conținuturile apelând la materiale suport;

– să înlocuiască părți din oferta de conținuturi;

– să adopte şi să adauge alte conținuturi.

1.4. **Materiale suport (curriculum suport)**

1.4.1. *Aria de cuprindere a categoriei: materiale suport*

Resursele materiale pentru lecție: materiale didactice (toate tipurile), documente destinate predării-învățării, documentării profesorilor sau a elevilor, ghiduri metodologice pentru profesori; caiete, culegeri de cântece, solfegii pentru elevi pentru formare şi autoformare – toate se circumscriu în categoria *materiale suport* (curriculum suport).

Comentați !

În situația introducerii unei oferte educaționale atât de diversificată şi mai ales de faptul că „unitățile de învățare" au libertatea să cuprindă o arie de conținuturi necesară

atingerii obiectivelor în succesiunea şi ritmul dictat de nivelurile capacităţilor generale şi speciale (muzicale) ale elevilor, credeţi că va creşte rolul materialelor suport şi se va diminua cel al manualelor? De ce?

1.4.2. *Raportul între materialele suport şi manualele alternative*

Pentru respectarea obiectivelor indicate de programe şi pentru ca demersul didactic să fie „centrat pe elev” se pune din nou problema unui învăţământ axat pe posibilităţile elevului, pe „o tratare individuală şi diferenţiată” a acestuia, problemă care a salvat în anii ’70 învăţământul de la multe greşeli de uniformizare – perioadă, din păcate, care a fost de scurtă durată (1974-1975).

După anii ’90 au apărut ca materiale didactice, în afara manualului, caietul elevului (cu teme de rezolvat pentru fiecare lecţie, dar nu pentru toate obiectele de studiu), ghiduri cu planuri de lecţii pentru primii paşi ai acelora ce se pregătesc pentru cariera didactică (vezi *Metodica predării educaţiei muzicale pentru gimnaziu şi liceu*, 1999; *Didactica educaţiei muzicale pentru învăţământul primar*, 2002, ce cuprinde şi oferta de planuri de lecţie; *Ghidul profesorului de educaţie muzicală pentru clasele V-VI*, 1999), modele pe suport audio-vizual de lecţii (vezi Casa Corpului Didactic, Bucureşti).

Acelora li s-au adăugat colecţii de piese corale, casete audio pentru o parte din manuale, colecţii de poezie şi muzică pentru preşcolari şi începători. Sunt, din păcate, foarte puţine lucrării pentru educaţie muzicală instrumentală, exceptând lucrările Mariei Boier şi Cameliei Pavlencu.

În situaţia amintită mai sus (libertatea alegerii resurselor şi gruparea conţinuturilor după ideea de a se face o educaţie muzicală cât mai diferenţiată, mulată pe capacităţile elevului), şi aceste materiale suport trebuie să se supună standardelor de performare: minim, mediu, maxim, adăugând pentru educaţia muzicală şi clauza: elev cu capacitate de redare justă a sunetelor şi elevi care nu şi-au corectat capacităţile de redare justă a sunetelor.

Acest adevăr nu mai trebuie escamotat, trebuie rezolvat de pe poziţiile unor cadre didactice beneficiare ale unei instruiri superioare, beneficiare a unei experienţe în acest domeniu (cu precădere experienţa secolului al XX-lea).

ANEXĂ

LISTA SELECTIVĂ A UNOR MATERIALE SUPORT PENTRU EDUCAŢIA MUZICALĂ APĂRUTE DUPĂ 1995

- Boer, Maria, „Marinia”, Editura Studium, Cluj, 1995.
- Comes, Liviu, „Azi Grivei e mânios”, Editura Arpeggione, Cluj, 2002.
- Ceauşu, C., „Sus pe deal la Drăgăşani”, cântece pentru grupuri vocale, Râmnicu Vâlcea, 1993.
- Donceanu, Felicia, „Clopoţelul cel isteţ”, Editura „Om bogat, om sărac”, Bucureşti.
- Doxan, Adrian, „Cântec pentru Romaniţa”, Editura Leda, Constanţa, 1997.

- Lupu, Jean, „Jocuri muzicale”, Editura Sigma, Bucureşti, 1999.
- Lupu, Jean (coord.), „Cântece pentru preşcolari”, S.C. „Tribuna învăţământului”, 1997.
- Lupu, Jean, M. Stăneci, „Jocuri muzicale pentru copii mari şi mici”, Editura Sigma, Bucureşti, 2003.
- Moraru, Valentin, Toader Anica, Ştefănescu Petre, „Culegere de cântece pentru elevi”, Editura Sigma, Bucureşti, 2000.
- Moraru, Valentin, Ionescu, Valeria, „Cântece şi coruri pentru elevi”, Editura Muzicală, Bucureşti, 2001.
- Moruţan, Mariana, „Cântecele copilăriei”, Sibiu I.S., 1996.
- Niedermaier, Astrid, „Educaţie muzicală modernă”, Editura Hora, Sibiu, 1999.
- Petrică, Tatiana, Păun, Gherghina, „Prietenii soarelui”, Editura Zodia Fecioarei, Piteşti, 2000.
- Gavlencu, Camelia, „Cea mai mică metodă de pian”.
- Ţărnea, George, „Un abecedar bizar de purtat în buzunare”, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1997.
- Sima, Nicole, „Învaţă muzica”, Editura Compania, Bucureşti, 2003.
- Stana, Emilia, Butunoi Emilia, „Un cadou muzical”, Editura Elensong, Buzău, 2003.
- Scornea, Anton, „Prichindel”, Editura „Semne 94”, Bucureşti, 2001.
- Stancu, Dumitru, „Povestea unui ciobănaş”, Editura Vergiliu, 2000.
- Cecutka, B., Czock A. „100 de personalităţi ale sec. XX – Compozitori”, Editura ALL, Bucureşti 2003.
- Burschi, Gruder, „Ghicitori şi cântece pentru fiinţe mititele”, Editura ALL, Bucureşti, 2003.
- Matei, Sofica, „Alfabetul cântat”, Editura ALL, Bucureşti, 2003.
- Niţă, Hintea, Elisabeta Orza, „Abecedar muzical pentru clasele I şi a II-a”, Editura ALL, Bucureşti, 2003.
- Scornea, Anton, „Prichindel”, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2003.
- Movileanu, L., „Şapte note vesele (cântece pentru clasele I-IV) cu acompaniament de chitară”, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.
- Matei, Sofica, „Analogie pentru serbări şcolare”, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.
- Konrad, Stela, „Ritmurile copilăriei”, Editura Carminis, Piteşti, 2003.
- Ivanovici, Al., „Cântece pentru cei mici”, Editura Dacia Educaţional, Cluj, 2003.
- Iacob, Aurelia, „Culegere de cântece pentru clasa a III-a”, Editura Petrion, Bucureşti, 2003.
- Vasile, Vasile, „Personalităţi ale muzicii româneşti”, Editura Oscar Print, Bucureşti, 2003.
- Bărbuceanu, Vasile, „Dicţionar de instrumente muzicale”, Editura Teora, Bucureşti, 2003.

Unitatea de curs 2
PROIECTAREA DEMERSULUI DIDACTIC LA OBIECTIVUL DE STUDIU: EDUCAȚIE MUZICALĂ

Componente:
1) analiza programelor de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu;
2) planificarea calendaristică;
3) proiectarea unităților didactice cu funcții, structuri, operaționalizări şi evaluări diferite: unități de învățare, lecții de diverse tipuri, C.D.Ş.

Rezumat

Actul educației muzicale formale trebuie ferit de improvizații, nu trebuie să fie întâmplător. Proiectarea didactică anticipă secvențele ce trebuie parcurse, propune conținuturi, activități şi resursele materiale adecvate unui demers didactic bazat pe obiective prestabilite, dar flexibilizate de standarde de performanță finale de nivel minim, mediu şi maxim.

Componentele demersului didactic se referă la un anumit tip de analiză a **programelor** (în lucrarea de față sunt supuse unor aprecieri de tip diacronic sau sincronic, relevându-se atât calitățile, cât şi unele fireşti neîmpliniri în stadiul de pionierat al reformei), la **planificarea calendaristică** (organizată pe criterii noi, la care se fac şi propuneri pentru alte unități de învățare. Se deschide o paranteză largă referitoare la activitățile de învățare, exprimate printr-un tabel de verbe). Demersul didactic propune stăpânirea proiectării secvențate, care se obiectivează în proiectarea unităților de învățare şi a tipurilor de lecții sau C.D.Ş., pentru care se oferă soluții alternative. Unitatea de curs 2 se încheie cu un chestionar cu itemi de autoevaluare, bazat pe cele trei obiective propuse a fi stăpânite de către beneficiarii cursului.

Obiective urmărite:

- să dovedească faptul că înțelege în ce constă proiectarea didactică: la ce documente se referă, cine le întocmeşte, care este structura lor;
- să cunoască aria de cuprindere a unei unităţii de învăţare ca structură tematică de bază a planificării calendaristice şi a celei secvențiale, demonstrând aceasta prin diverse posibile delimitări ale conținuturilor;
- să numească rubricile ce compun bordul, formatul grafic al unei unități de învățare.

2.1. **Analiza programelor de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu**

A proiecta semnifică acea capacitate umană de a constitui mental şi a obiectiva, verbal sau grafic, dar anticipativ, un model, un plan dorit a fi realizat.

Proiect, ca termen, vine de la latinescul *projicere* ceea ce înseamnă „a arunca înainte”.

Într-un proiect „aruncăm înainte” produse ce reprezintă deopotrivă procese legate de gândire, imaginație, experiență, un ansamblu ce poate să facă posibilă apariția unui model cu totul nou sau numai un model în care se simte transferul.

Un proiect, în didactica de succes, este acela care permite libertate în realizarea, adecvarea la real şi la circumstanţe (nivel de cunoştinţe, deprinderi, priceperi muzicale ale unui grup de elevi, de un „plan" rigid, incomod pentru ambele părţi profesor-elev, în cazul în care s-ar oferi o singură soluţie.

Actul didactic formal (din şcoală) trebuie însoţit de demersuri proiective, de susţinere şi motivaţii de propuneri de resurse pentru a fi realizabil, pentru a acoperi cursiv, dar şi interesant timpul alocat („ora didactică", „oră de cor" etc.).

Proiectarea în procesul didactic actual se referă la:

1. Programele şcolare pe ani de studiu, programe proiectate de un grup de specialişti împreună cu Ministerul Educaţiei şi Cercetării şi cu Institutul de Ştiinţe al Educaţiei.

2. Planificarea calendaristică, proiectare efectuată de către fiecare profesor, într-un demers personalizat, dar care are drept ghid perfectibil modelul elaborat de acelaşi grup de specialişti.

3. Proiectarea unor unităţi didactice cu diferite funcţii, structuri, operaţionalizări şi evaluări: unităţi de învăţare, lecţii de diverse tipuri, proiectarea unor opţionale (C.D.Ş. propus de şcoală) şi C.D.Ş. de aprofundare şi extindere (C.D.Ş. oferit de programa şcolară), proiectarea unor activităţi extraşcolare (concerte, excursii tematice), serbări şcolare.

Am expus în detalierea unităţii de curs 1 problemele generale legate de programa şcolară, deosebirea între programele tradiţionale, numite „analitice", şi programele noi, numite „şcolare", proiectate unitar pentru învăţământul obligatoriu, având precizate obiective-cadru, de referinţă, conţinuturi, activităţi de învăţare şi pe competenţe generale şi specifice, conţinuturi, valori-atitudini pentru liceu. Am prezentat în compensaţie faţă de reglementările date de programele (1998-1999) şi propuneri de standarde de performanţă pentru finele învăţământului obligatoriu.

Analiza programelor, în situaţia unor modificări ce pot să survină periodic în structura acestora, are o marjă apreciabilă de risc, pe care şi-o asumă cel ce întreprinde un asemenea demers.

Având în vedere că un student sau un profesor debutant trebuie să cunoască şi dinamica unor componente ale Curriculumului Naţional, la care a fost martor, prezentăm analiza programelor şi modificările care au apărut pe parcursul anilor:

– programele pentru clasele I-VIII, ediţia 1998;
– programele pentru clasele I, II, IX, ediţia 2003;
– programele pentru clasele IV, X, ediţia 2004.

2.1.1. *Programele de Educaţie muzicală pentru învăţământul primar, clasele I-IV, ediţiile 1999, 2003, 2004*

Deşi există în rândul specialiştilor, proveniţi în general din zona exclusiv practică a muzicii, opinii diferite în legătură cu obiectivele, conţinuturile şi metodele de predare-învăţare a muzicii (vom reveni asupra lor în partea a II-a lucrării), în anumite probleme s-a ajuns la un consens:

– *disciplina să se numească Educaţie muzicală* (ca omologul „educaţie plastică" din cadrul ariei curriculare „arte"), fără să se dea explicaţii asupra sintagmei „educaţie muzicală";

– *programele trebuie organizate şi citite* (studiate, desluşite) pe orizontală, după cum urmează: obiective-cadru, obiective de referinţă, activităţi de învăţare-conţinuturi (cu recomandări de repertoriu vocal şi instrumental);

– însuşirea muzicii să se efectueze şi prin intermediul *cântecului instrumental* ca modalitate concretă de a lămuri parte din elementele de limbaj;

– *iniţierea instrumentală* se va face prin obiecte sonore, pseudoinstrumente, *instrumente muzicale cu manualitate uşoară*;

– *cântecul* vocal rămâne *mijloc natural* de interpretare muzicală;

– *audiţia muzicală* este o componentă obligatorie a procesului de iniţiere în cultura muzicală.

Vom începe să analizăm **programele pentru clasele I-IV, ediţia 1999**, pe criteriile date de structura lor.

Un prim culoar îl formează obiectivele de referinţă ce decurg din *obiectivul-cadru 1* (Dezvoltarea capacităţilor interpretative vocale şi instrumentale). Pentru clasa I se propune ca elevii „să cânte (după auz) individual sau în grup, cântece simple, la unison” (1.1), să adauge ritmuri realizate prin corpuri sonore, pseudoinstrumental sau redate prin propriul corp (1.2), iar în clasa a III-a se adaugă şi acompaniament cu instrumente muzicale şi aranjamente polifonio-armonice.

Pentru formarea atitudinilor elevul trebuie să-şi exteriorizeze trăirile, să demonstreze stăpânirea de sine şi să-şi împărtăşească satisfacţiile prilejuite de interpretarea muzicală. Toate acestea sunt indicaţii de ordin formativ care aduc actului didactic muzical o viziune proaspătă, modernă.

Obiectivele de referinţă pentru clasele I-IV, grupate în jurul *obiectivului-cadru 2* (Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj muzical în interpretarea şi audierea muzicii), sunt şi ele cumulative pornind de la cerinţa identificării şi diferenţierii unor surse sonore ca timbru (clasa I), la diferenţierea calităţilor sunetelor şi identificarea lor în propria interpretare sau audiţii muzicale (clasa a II-a) la utilizarea unor semne de notaţie (clasa a III-a), să citească (solfegieze) cântece simple (clasa a IV-a).

Traiectoria – bine cunoscută ca aparţinând didacticii şcolii active vocale – ar necesita declararea apartenenţei la una din metodele de circulaţie în lumea pedagogiei muzicale a secolului al XX-lea (ne referim la Chevais sau Kodaly). Dacă opţiunea ar fi de metodă (cale) instrumentală, ar trebui specificat procedeul Orff, deoarece nespecificând calea de urmat pentru atingerea obiectivului-cadru 2, se creează o ruptură exact în punctul (clasa a III-a) pe care metodele sus menţionate au soluţionat-o pozitiv.

Obiectivele de referinţă pentru clasele I-IV propun ţinte pentru atingerea *obiectivului-cadru 3* (Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului muzical) şi pornesc de la propuneri ca: „să enunţe titlurile şi autorii unor cântece învăţate” (clasa I), la care se continuă amplificat cu obiectivele „să enunţe date despre cântecele interpretate, audiate (clasa a II-a) sau „să reunească fragmente” din cântecele audiate, să „desprindă învăţăturile morale” din cele audiate „să-şi manifeste preferinţele pentru diverse piese audiate” (clasele III-IV).

În programa aprobată în 1998-1999 nu există decât trei obiective-cadru, lipsind cea referitoare la dezvoltarea fanteziei şi creativităţii (ce există la clasele V-VIII) care se regăseşte indirect în formularea competenţelor generale pentru liceu.

Se observă din succinta trecere în revistă a orientărilor programelor de Educație muzicală pentru clasele I-IV, că deşi prioritatea este cântecul vocal, interpretarea instrumentală este prezentă, dar în plan secundar, fapt care trebuie corectat în practică de către profesori şi învățători, chiar dacă aceştia nu sunt încă abilitați printr-un curs de perfecționare specializat în inițiere instrumentală.

Trebuie combătută însă părerea după care oricine poate să predea Educația muzicală instrumentală în şcoli şi că însuşirea tehnicii unui instrument – chiar cu manualitate uşoară – poate fi însuşită într-un timp record, fără un ghid metodic de înaltă clasă.

Primordialitatea interpretării vocale, ca rezultat al muzicii tradiționale româneşti, trebuie înțeleasă şi sub aspectul unei optici realiste, care ține cont de inexistența (chiar în 2004) instrumentelor în şcoli, a unui repertoriu vocal-instrumental adecvat, a unor ghiduri de inițiere instrumentale şi a unor puncte de vedere la didactica specială (instrumentală).

Urmărind ofertele de *repertoriu de cântece*, observăm prezența repertoriului patriotic, religios şi piese ce se pretează la scenarii didactice cunoscute, repertoriu ce ține cont de posibilitățile de învățare ale copiilor, cu păstrarea româneascului generațiilor anterioare.

Sugestiile pentru audițiile muzicale, pentru muzica populară, corală şi instrumentală, sunt orientate pe ideea binecunoscută a audiției ce trebuie să perpetueze valorile clasice naționale şi universale. Sunt promovate melodii celebre, cântece cu texte importante pentru cultura elevilor, dar neactualizate.

În ceea ce priveşte recomandările pentru muzica instrumentală şi orchestrală, aceasta urmează în principal – linia mai sus menționată, fără ca muzica instrumentală să se detaşeze de descriptiv. Profesorul (învățătorul) trebuie să suplinească lacuna, indicând şi audiții ce se manifestă nonfigurativ.

Având în vedere că în mediul ambiental în care trăieşte elevul este de tip comercial, se impune în programă abordarea critică a audițiilor şi formarea – chiar la elevii mici – a unor opinii estetice, promovând şi puncte de vedere personale, în prima etapă chiar neconformiste sau de bun gust îndoielnic din punct de vedere artistic.

Programele pentru clasele I-II (2003) şi clasa a III-a (2004)

Programele de Educație muzicală pentru clasele I-II (aprobate de Ordinul Ministerului Educației şi Culturii nr. 4686/05.08.2003) şi programe pentru clasa a III-a (Ordinul Ministerului Educației şi Culturii nr. 5198/01.11.2004) aduc, față de ediția 1999, modificări nuanțate, care atrag după sine necesitatea apariției unui nou set de manuale.

Planificările calendaristice şi chiar gruparea conținuturilor în unitățile de învățare trebuie restructurate în funcție de aceste noutăți.

Modificările respective se referă la:

- formulare mai concentrată a obiectivelor-cadru care sunt în noua programă în număr de două:

1) **valorificarea în practica vocală şi instrumentală a elementelor de limbaj muzical receptate;**

2) **exprimarea prin muzică;**

• indicarea unui număr sporit de obiective de referință în care improvizația muzicală, utilizarea instrumentelor propriu-zise şi recunoaşterea structurii arhitectonice a unei piese sunt trecute la categoria C.D.Ş. (neobligatorii);

• în cazul utilizării descifrării unei partituri în clasa a III-a se va opera numai cu sunetele La, Sol, Mi, Do (octava 1) cu formule ritmice formate din pătrimi şi optimi;

• conținuturile sunt neschimbate față de ediția 1999 dar sunt prezentate dependent de cele 5 unități de învățare: cântarea în colectiv, melodie, ritm, timbru, interpretare;

• resursele rămân aceleaşi: cântec vocal, piesă instrumentală, audiție muzicală;

• piesele recomandate spre audiere rămân cantonate în figurativ sau în tradiția clasico-romantică ca în ediția precedentă;

• sunt prezentate standardele de performanță dar nediferențiate în minim, mediu, maxim (optim).

2.1.2. *Programele de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu, clasele V-VIII (ciclul gimnazial al cursului secundar inferior)*

Pornind de la cele patru obiective-cadru, programele pentru educația muzicală pentru clasele V, VI, VII, VIII, continuă ideile programelor pentru învățământul primar (în 1999 erau trei la număr), adăugând un obiectiv-cadru referitor la „cultivarea sensibilității, a imaginației şi creativității muzicale" şi propuneri pentru curriculum la decizia şcolii (C.D.Ş. aprofundat, notat distinct printr-un asterisc).

Vom proceda în acelaşi fel cu cele propuse în programele anterioare, adică analiza pe orizontală urmărind raportul dintre obiectivele de referință şi obiectivele-cadru.

Obiectivul-cadru 1 este îndeplinit prin cerințele formulate de obiectivele de referință care extind interpretarea vocală şi instrumentală de la cântece simple (unison sau cu aranjamente armonico-polifonice, acompaniamente simple pentru clasa a V-a) la cântece de diferite tipuri (clasa VI), genuri, teme celebre din muzică (clasa a VII-a), acompaniamente simple (clasa a VIII-a).

Luând în discuție conținuturile din care se obiectivează aceste cerințe, ele se referă la o gramatică elementară cu precădere tonală, cu ritmică măsurată şi elemente de forme muzicale simple, gramatică slujită de un repertoriu strict vocal şi audiție de sorginte clasică sau folclorică.

Obiectivul-cadru 2 se atinge prin indicații de audierea lucrărilor din repertoriul clasic-romantic românesc şi universal, antrenând elevii în câteva activități: să identifice genuri, teme, tipuri de muzică, să-şi exprime preferințele pentru diverse piese muzicale. Şi acest obiectiv vizează, sub aspectul cerințelor, acelaşi orizont de muzică descriptivă, cu melodii tonale sau modale de valoare, punct de vedere deseori preluat de la o generație la alta, ca o axiomă.

Obiectivul-cadru 3, cel mai disputat în lumea pedagogilor români, se referă la cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj muzical. Se indică „la sfârşitul clasei a V-a", în trunchiul comun, că „elevii trebuie să opereze cu elemente de

limbaj muzical”, în clasa a VI-a „să diferenţieze în audiţie caracterul major şi minor al unei tonalităţi” şi „să analizeze structura unor teme audiate”.

Mergând pe aceeaşi linie de eludare a solfegierii, programa pentru clasa a VII-a propune un singur obiectiv pentru atingerea obiectivului-cadru 3: „să diferenţieze elementele componente ale genurilor scenice”, elemente de limbaj, strict teoretice, necesare însă unei audiţii active participative. Programa pentru clasa a VIII-a, indică probleme de sinteză: „să analizeze elementele de limbaj cunoscute în lucrările audiate”.

Aşa cum am menţionat în capitolele anterioare, problema descifrării unei partituri se poate realiza pentru o majoritate confortabilă de elevi: estimăm, din practica noastră, între 80-90% din elevi – prin metode strict vocale (vezi metoda modulelor melodice descrise în *Ghidul profesorului de educaţie muzicală pentru clasele V-VI*) şi 100% prin metode instrumentale.

Prima metodă (cea strict vocală) poate avea succes numai în situaţia aplicării unei strategii omogene, de la clasa I până la sfârşitul şcolarităţii, de către cadre didactice abilitate la metodă şi cu ajutorul unui repertoriu riguros respectat.

Cea de a doua metodă, încă incertă, este în momentul de faţă lipsită de materiale didactice suport şi de organizări coerente, de personal calificat care s-o aplice.

Această analiză, credem că va contribui la atenţionarea profesorului care va începe predarea Educaţiei muzicale în învăţământul obligatoriu la 15 septembrie a fiecărui an, că obiectivul-cadru 3 este departe de a putea fi atins fără instrumente sau fără stăpânirea unui procedeu de largă circulaţie, eficientă cum ar fi metodele Chevais sau Kodaly-Orff-Suzuki.

Obiectivul-cadru 4 – cultivarea sensibilităţii, a imaginaţiei şi creativităţii – pune profesorului de muzică una din problemele cele mai greu de rezolvat. Creativitatea este un atribut definitoriu al personalităţilor, este un act complex, obligatoriu de urmărit într-un învăţământ modern.

Programele pentru clasele V, VI, VII, VIII au un câmp de obiective de referinţă mai mic pentru trunchiul comun (să cânte cu participare afectivă, să asocieze mesajului muzical imagini vizuale, să improvizeze ritmic) şi o ofertă mai bogată calitativ de obiecte pentru C.D.Ş. (să realizeze scurte improvizaţii melodice, să reprezinte prin mijloacele altei discipline conţinutul sugerat de muzică).

Pentru că noile programe sugerează doar ceea ce ar constitui un drum, o cale mai eficientă de urmat pentru a realiza o parte din acest obiectiv-cadru, aferent nivelului de şcolaritate al unui elev, vă propunem să facem o succintă recapitulare a problemelor legate de:

a) **conduita emoţional-expresivă în interpretarea muzicală;**

b) **procedee de obiectivare a imaginaţiei;**

c) **creativitatea şi cotele de originalitate.**

Deschidem această paranteză cu scopul de a lămuri ce calităţi ar trebui să întrunească activităţile prin care se realizează sarcinile obiectivului-cadru 4.

Creativitatea este o capacitate, o disponibilitate a personalităţii unui om (subiect), ce permite şi favorizează obţinerea unor realizări originale.

Creativitatea este proprie tuturor subiecților (copiilor, maturilor). Din acest punct de vedere putem să vorbim despre un „potențial creator” individual, ce are însă intensități şi câmpuri diferite de la individ la individ.

Putem să apreciem în ce măsură deține un subiect (de exemplu, un elev de orice vârstă) o capacitate generală sau specială (aici muzicală) după:

– *originalitatea* răspunsului sau/şi a soluțiilor date în situații neaşteptate de către un elev;

– *flexibilitatea* pe care o dovedeşte în adaptare la situații, la modul în care ştie să restructureze modele ce unora le par de nerestructurat;

– *rezistența la efort* într-un domeniu cu arie restrânsă special sau cu o arie de cuprindere mai mare;

– *curiozitatea* intelectuală, tehnică, artistică, ştiințific manifestată de elev (aici pentru problemele muzicii);

– *motivația* directă, imediată sau depărtată sau intrinsecă, lăuntrică, extrinsecă (dată de cineva din afară) despre plăcerea, importanța unui domeniu (aici muzical).

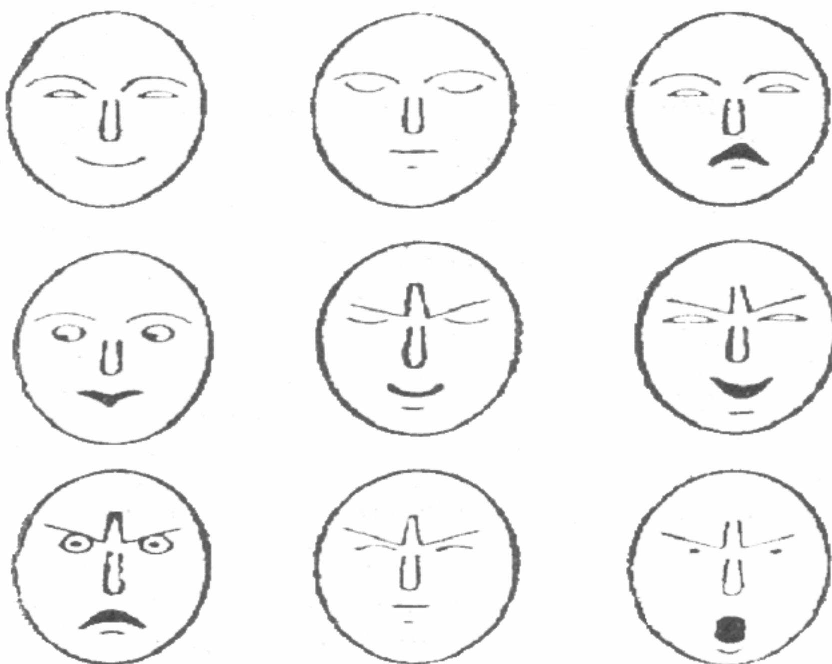
Cerințele expuse mai sus pot constitui puncte de plecare în proiectarea activităților şi a conținuturilor necesare atingerii obiectivului-cadru 4, punându-le în acord cu ciclurile curriculare şi cu personalitatea fiecăruia dintre cei ce predau educația muzicală la clasele de gimnaziu.

a) **Conduita emoțional-expresivă în interpretarea muzicală**

Pornindu-se de la premisa că înfățişarea omului este expresivă „nu este mută” (M. Zlate), că ea furnizează informații despre ceea ce nu se poate spune prin cuvinte, s-a ajuns din vechime la acceptarea faptului, atât de evident, şi chiar la constatări de felul zicalelor: „chipul este oglinda sufletului” sau „ceea ce se arată este o imagine a ceea ce nu poate fi văzut”.

Interpretarea muzicală (vocală, instrumentală) înseamnă o traducere prin eul personal a intențiilor unui compozitor. Cel ce „interpretează”, foloseşte în interpretare, voluntar sau involuntar, o serie de mijloace muzicale: timbrul vocii, intensitatea sunetelor, tempoul de execuție a piesei etc. alături de mijloace specifice artei actorului, mimica, pantomima, uneori expresive modificări de natură vegetativă. Toate formează conduita emoțional-expresivă de interpretare muzicală.

Interpretarea unui cântec de către elevi, pentru a cultiva sensibilitatea exprimării emoțional-expresive trebuie să fie însoțită de exerciții de intonație a cuvintelor şi a muzicii, în care accentul expresiv al cuvintelor, sau respectarea curbei anacruză-cruză-metacruză, locul respirației, cenzurii au un efect bun interpretativ dacă sunt aplicate cu măsură, cu profesionalism. Tocmai pentru a cunoaşte măsura dată de profesionalism, propunem, în ceea ce priveşte mimica, ca în ora de educație muzicală (sau dirigenție), să se arate şi să se aplice în cântec, ansambluri de mişcări referitoare la mobilitatea feței: deschiderea ochilor şi direcția privirii, poziția sprâncenelor, mişcarea buzelor care dau feței tipurile de expresii emoționale cu aceste 3 elemente anatomice.



Diferite tipuri de expresii emoționale

Pantomimica reprezintă ansamblul expresiv al întregului corp, la care trebuie să apelăm uneori pentru a exprima stări emoționale prin ținuta corpului, gesturi şi ritmul mersului, de exemplu: mersul sprințar săltat, exprimând bucuria, buna dispoziție; mersul încetinit ca tempo exprimă o tristețe, supărare, surprindere etc.

În cazul când o piesă muzicală (pentru un solist vocal) este mai complexă se poate apela şi la mijloace de genul modificării intenționate a respirației, paloarea feței, tremurarea vocii sau a feței, plâns, râs etc., ce formează ansamblul de *modificări de natură vegetativă*[12].

b) **Procedee de obiectivare a imaginației**

Imaginația ca proces cognitiv, este un proces de elaborare a unor imagini şi proiecte noi, pe baza combinării şi transformării experienței proprii. Transpusă pe cadrul Educației muzicale, aceasta ne conduce spre câteva procedee de obiectivare a ei, cum sunt:

– *aglutinarea* (combinarea unor părți, a unor lucruri, ființe, fenomene care permit apariții noi);

– *amplificarea şi diminuarea dimensiunilor* unei structuri inițiale (personaje ce au o caracteristică modificată în felul acesta);

– *multiplicarea şi omisiunea* – pot crea în muzică cuplări de personaje, colaje muzicale şi interpretative variate.

---

[12] Paul Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *Psihologie*, manual pentru clasa a X-a, şcoli normale şi licee, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

Putem obține prin aceste mijloace, câteva categorii estetice, de exemplu ale „comicului” atât de agreat de elevi. Am exemplifica printr-un model propus de Saint-Saens în „Carnavalul animalelor” când, pentru a ilustra comic broasca țestoasă, se foloseşte melodia vivantului Can-Can într-un tempo lent, târât, precum mersul reptilei.

Sau, am propus, tot pentru a obiectiva procedeele imaginației ca un personaj ca Păcală să interpreteze arii preclasice (Cimarosa, Monteverde etc.).

Cele expuse în legătura cu imaginația se referă la categoria „*imaginație* reproductivă” pentru că a combinat imagini ale realității. Se foloseşte „rezervorul *memoriei*”, dar îl reconstruieşte, fără să se depărteze sau să se opună realului, procedee specifice *imaginației creatoare*.

În ce măsură, în şcoală, reuşim cu elevi să atingem şi latura propriu-zisă, a imaginației creatoare rămâne de constatat prin produsele create în cadrul educației formale.

- *Empatia* este unul din cele mai importante procedee de obiectivare a imaginației. Empatia (*einfühlung*) înseamnă capacitatea de a trăi viața afectivă a altuia (P. Popescu-Neveanu). Abilitatea empatică, rapiditatea „intrării în pielea personajului”, a complexului său afectiv este o componentă importantă a talentului artistic, muzical în acelaşi timp.

În procesul de formare a personalității, fiecare ins trebuie să asimileze modele prin care se identifică cognitiv, afectiv uneori şi fizic, ca vestimentație (vezi fenomenul Elvis Presley etc., în care tinerii imită total modelul comportamental şi interpretativ al „Regelui rock-ului”; fenomenul este specific multor zone geografico-istorice culturale. De exemplu, pe vremea modei Wagner, doamnele din Germania se îmbrăcau precum walkiriile din operele compozitorului etc.)

Interpretarea vocal-instrumentală solistică sau în grup implică în mod obligatoriu aplicarea creativă a unora din procedeele amintite mai sus.

În clipa când un elev solist sau întregul ansamblu coral, instrumental, atacă (începe) o piesă, profesorul trebuie să fie încredințat că acesta este capabil de empatie, de transpunere în starea afectivă pe care trebuie să o transmită spectatorilor prin mimică, pantomimică şi expresivitate cu mijloace muzicale.

c) **Creativitatea şi cotele de originalitate**

A crea înseamnă a produce ceva nou.

Cota de originalitate[13] corespunde distanței dintre produsul nou şi ceea ce preexistă ca fapt cunoscut şi uzual în domeniul respectiv.

Creativitatea unui ins (subiect) este capacitatea complexă de a produce ceva nou la care îşi aduc aportul toate procesele psihice de la senzații-percepții la afectivitate şi voință, aptitudini. Acestea nu sunt creative ele însele, dar devin prin atitudini creative[14].

Dintre *atitudinile creative,* care pot şi trebuie depistate la elevi, psihologia românească menționează un grup care poate fi utilizat de profesorul de Educație muzicală[15]:

---

[13] Paul Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *op. cit.*, p. 180.

[14] Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1970, p. 157.

[15] Paul Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *op. cit.*, p. 184.

– încrederea în forțele proprii, dorința de realizare de sine;

– interesul şi devotamentul față de profesiune sau un domeniu care se transformă în scop al vieții;

– atitudinea antirutinieră;

– cutezanța şi asumarea unor riscuri legate de proiectele dificile la care s-a angajat;

– perseverența în căutarea soluțiilor, în revizuirea acestora;

– simțul valorii şi atitudinea valorizatoare, care conduc la recunoaşterea deschisă şi onestă a valorii altora şi a afirmării demne a propriei valori.

Trebuie să subliniem că fiecare ins are un anumit grad de creativitate pe un anumit domeniu, dar numai unii sunt talentați.

Talentul, ca o treaptă superioară a aptitudinilor, reprezintă capacitatea de creativitate la un nivel superior.

Din cele expuse – succint – până aici, credem că s-a evidențiat faptul că procesul de creativitate nu poate fi un obiectiv prioritar al şcolii. Stimularea prin atitudini a aptitudinilor fiecărui elev se poate constitui într-un deziderat ce va da roade în timp. Excepția – „elevul minune”, întăreşte regula.

Zestrea de cultură generală (rezervorul memoriei, rezervorul de experiențe şi trăire afective) devine deci „fundamentul cultural al personalității” (Ralph Linton) fără de care omul nu poate – în cazul nostru – interpreta expresiv o muzică, nu poate imagina ceva în legătură cu cele interpretate de el sau de alții. Procesul de elaborare a unor imagini noi (imaginația) sau de a crea ceva nou (creația) nu au din ce se forma dacă nu există cultură generală.

Obiectivul-cadru 4 este intim legat de celelalte obiective-cadru dar cu precădere de obiectivul-cadru 1.

Dacă un elev, la sfârşitul unei perioade de timp, va intona un cântec, acestuia trebuie să i se dea posibilitatea să-şi construiască propriul scenariu de interpretare apelând la mijloace specifice muzicale sau specifice altor arii curriculare.

Intim legate de standardele de performanță pentru învățământul secundar inferior, obiectivele de referință prin care se ating cerințele obiectivului-cadru 4 credem că trebuie să vizeze aspecte dictate de: (1) *planul strict muzical* (invenții melodice, improvizații şi variațiuni ritmice, soluții armonice (după caz), propuneri de aranjamente vocale, instrumentale), de (2) *planul asociativ cu alte mijloace* de exprimare care să-i dezvolte priceperea *alcătuirii* unui cât de modest *scenariu în regie proprie*, de (3) *planul comunicării verbale* sau *scrise* a intențiilor din limbajul muzical interpretat de elev sau de alții.

2.1.3. *Programa de Educație muzicală pentru clasele a IX-a şi a X-a (ciclul liceal al cursului secundar inferior)*

Programa pentru clasa a IX-a aprobată în 2004 (Ordinul Ministrului Educației şi Culturii nr. 3458/9.03.2004) sintetizează în două competențe generale, obiectivele avute în vedere în clasele anterioare (cu precădere pentru clasele V-VIII) sub formularea:

1. **Corelarea în practica muzicală a elementelor de limbaj muzical receptate.**

2. **Expunerea prin şi despre muzică, valorificând dimensiunile afective, creative şi estetice ale propriei personalităţi**

Din prezentarea ierarhizată a competenţelor generale din formularea lor, cât şi din expunerea de motive din nota de prezentare, reiese o altă optică metodologică. Elementele de limbaj se deduc din materialul receptat (audiţie), iar exprimarea prin limbajul sunetelor (interpretarea vocal-instrumentală) şi exprimarea despre muzică, dă posibilitate elevului să-şi valorifice sentimentele, să devină creativ şi să poată aprecia valoarea estetică a manifestărilor în care este implicat direct.

Competenţele specifice utilizează trei verbe pentru a contura *competenţa generală* 1: să fie capabili *să recunoască* elemente de limbaj, teme muzicale în cântece interpretate după auz, descifrate sau audiate, *să descifreze* teme accesibile în care să coreleze vocal sau instrumental semnul cu sunetul, *să diferenţieze* genuri, forme.

Conţinuturile se referă la probleme ce au fost predate în clasele V-VIII şi adaugă un repertoriu pe descifrare de teme din muzica populară şi clasică, preclasică, renascentistă sau a Ars Nuovei. Recomandările pentru audiţii şi pentru repertoriul coral se încadrează în limitele cunoscute de stil şi accesibilitate.

Competenţele specifice pentru atingerea *competenţei generale* 2 fac trimiteri la capacitatea elevului de *interpretare* vocal-instrumentală a unor piese solo sau în formaţie corală, instrumentală, dând dovadă că este cunoscător al limbajului codificat scris de compozitor; că este capabil să *realizeze acompaniamente* instrumentale şi că este stăpân pe o tehnică minimă dar corectă instrumentală; să facă aprecieri comparative şi *autoaprecieri* referitoare la interpretarea muzicală sau la ideile emise de alţii sau de el.

Despre oferta de *valori şi atitudini* prezentate (la subcapitolul 1.2.4.), adăugăm faptul că este bine ca profesorul să completeze tabloul cu atitudinile creative din subcapitolul „Creativitatea şi cotele originalităţii".

O valoare presupune o polarizare între pozitiv şi negativ şi cere ierarhizarea unor elemente observabile, pentru a cunoaşte nivelul de standardizare de care e capabil elevul în domeniul muzicii.

Sugestiile metodologice îşi reiterează opţiunile pentru cele trei resurse materiale (mijloace) de realizare a Educaţiei muzicale, cântarea vocală, audiţia şi iniţierea instrumentală. Sintetizăm ideile principale din programă (p. 4-5):

– educaţia muzical-instrumentală se face prin intermediul celor cu manualitate uşoară, cu resursele şi conţinuturile specificate în programă, educaţie prin care se intră în lumea muzicii: descifrare, interpretare;

– educaţia muzical-vocală va asigura repertoriul de cântece, dar descifrarea se va face prin intermediul instrumentului, nu a solfegiului;

– analiza, în principal, va viza formele muzicale, probleme estetice, legătura muzicii cu textul literar;

– audiţia nu mai este un auxiliar al teoriei;

– deprinderile muzicale trebuie să parcurgă trei stadii: de receptare şi reproducere a elementelor muzicale, recunoaşterea lor auditivă şi de valorificare creativă.

Faţă de ideile generale şi viziunea programei pentru clasa a IX-a, profesorul de muzică trebuie să se documenteze în plus şi:

– asupra metodelor de iniţiere instrumentală: tehnici, repertoriu şi a ordinii sunetelor care să corespundă atât tehnicii instrumentale, cât şi specificul vocii elevului;

– asupra compatibilizării diapazonului vocii copiilor cu cel al instrumentului şi ambitusul cântecului, pentru ca piesele să poată fi intonate vocal-instrumental;

– asupra tehnicilor de audiţie muzicală[16];

– să manifeste o grijă sporită faţă de rubrica „activităţi de învăţare" şi pentru relaţiile interdisciplinare.

Programa pentru clasa a X-a (ciclul inferior al liceului)

Programa de Educaţie muzicală (aprobată prin Ordinul Ministrului Educaţiei şi Culturii nr. 4598/31.08.2004) are aceiaşi structură ca programa pentru clasa a IX-a: competenţe generale, competenţe specifice, conţinuturi, valori-atitudini, sugestii metodologice, sugestii de melodii şi teme cântate, sugestii de audiţii muzicale şi corale din repertoriul românesc şi internaţional.

Dacă programa pentru clasa a IX-a viza conţinutul şi repertoriul specific perioadei Ars Nova – Renaştere – Baroc – Clasicismul muzical, programa pentru clasa a X-a indică probleme ale romantismului (secolul al XIX-lea) şi ale creaţiei muzicale din secolul al XX-lea (inclusiv neomodaliştii).

Se subliniază cu insistenţă să se apeleze la demersul inductiv de predare-învăţare: „noţiunile vor fi anunţate în strictă legătură cu descoperirea lor auditivă muzicală".

Concluzie preliminară

Programele şcolare pentru învăţământul obligatoriu sunt construite după o schemă modernă, coerentă ce porneşte de la obiective-cadru (iniţial 3 ulterior 2 pentru învăţământ primar, momentan 4 pentru gimnaziu, 2 competenţe generale pentru clasele a IX-a şi a X-a). Noi am propus, în lucrarea de faţă, şi alte standarde de performanţă pe care le considerăm realizabile dacă sunt respectate nivelurile de capacitate ale elevilor, minim, mediu, maxim (optim).

Pentru ca să fie respectat spiritul programelor actuale este nevoie de oferte de ştiinţă metodologică, adică soluţii izvorâte din experimentări sau din trieri şi adaptări ale tehnicilor celor mai cunoscute metode de predare instrumentală, vocală a secolului al XX-lea, grupate în materiale suport pentru profesor şi separat pentru elevi, care să înceapă „cu sfârşitul", adică cu standardele de performanţă.

2.2. **Planificarea calendaristică**

2.2.1. *Prezentare generală*

După ce profesorul de Educaţie muzicală a studiat cu atenţie planul-cadru şi programele şcolare şi îşi cunoaşte norma didactică, clasele la care va preda, trebuie să întocmească o *planificare calendaristică*, adică o repartizare anticipativă a unor componente pentru activitatea didactică, desprinse în parte din programa şcolară (ne referim la obiectivele de referinţă şi conţinuturile indicate pentru fiecare clasă).

[16] A se consulta: Georgeta Aldea, Munteanu Gabriela, *Didactica educaţiei muzicale în învăţământul primar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2001; Gabriela Munteanu, *Metodica predării educaţiei muzicale în gimnaziu şi liceu*, Editura Sigma, Bucureşti, 1999.

O astfel de planificare calendaristică (anuală, semestrială sau trimestrială, după cum era organizată structura anului şcolar) o realizau şi înainte de 1989 mulţi profesori/învăţători. Partajarea orientativă a „tablei de materii cu subiecte”, adică vechea programă şcolară, evită în felul acesta discontinuităţile în predare-învăţare-evaluare. Din practica şcolară şi chiar universitară, se cunosc cazuri în care la finele trimestrului se predau îngrămădit mai multe lecţii (cursuri), fără timp necesar consolidărilor.

Actuala planificare calendaristică are rostul de a face ordine în succesiunea predare-învăţare-evaluare, pe de o parte. Se grupează conţinuturile în contexte tematice numite *unităţi de învăţare*, ce au rostul, pe de altă parte să dea un tempou personalizat predării-învăţării-evaluării şi chiar o arie personalizată de cuprindere a conţinuturilor.

Apariţia *unităţilor de învăţare* ca element nou în proiectarea didactică, constituie un fapt derivat din principiile ce au generat reforma curriculară (principiul selecţiei şi ierarhizării culturale ce permite trecerea de la viziunea mono la cea inter şi pluri, multidisciplinară etc.).

Altfel spus, noua planificarea calendaristică solicită profesorului să organizeze o succesiune a conţinuturilor (subiectelor de lecţii, capitolelor, activităţilor practice corale, instrumentale indicate în orele repartizate trunchiului comun) în conformitate cu viziunea proprie didactică, viziune ce nu poate să nu ţină cont de ciclul curricular şi de realitatea concretă a clasei la care va preda. De aceea este nevoie de o privire retrospectivă ce ne va lămuri asupra obiectivelor de referinţă ce au fost indicate pentru absolvirea clasei. „Trecutul elevului” se va cunoaşte consultând cataloagele şi caietele proprii de observaţii. În cazul în care se preia catedra unui alt coleg, preluarea datelor concrete despre standardele de performanţă ale clasei sunt obligatorii, cât şi cunoaşterea manualului alternativ după care s-a lucrat anterior.

Reţineţi !

O grupare de conţinuturi unitară tematic, dar flexibilă, care are capacitatea să fie coerentă, să permită sintetizare şi continuitate pe un anumit spaţiu de timp, să determine reacţii comportamentale intim legate de obiectivele de referinţă/competenţele specifice şi care se finalizează printr-o evaluare, este cunoscută în literatura de specialitate ca fiind o unitate de învăţare.

Planificarea calendaristică devine un document ce poartă amprenta profesorului dacă acesta şi-a organizat planificarea pe unităţi de învăţare.

Pentru Educaţia muzicală *Ghidul metodologic* (2002) propune, orientativ pentru muzică, următoarele unităţi de învăţare:

- **cântarea în colectiv (vocal-instrumentală);**
- **melodia (armonia, polifonia);**
- **ritmul;**
- **interpretarea;**
- **timbrul muzical.**

Totodată se subliniază în mod expres că „elementele de cultură muzicală se introduc în limitele strict necesare, legate de piesele interpretate sau audiate, la orice conţinut”.

Aceeaşi idee se reiterează şi în programa de Educaţie muzicală pentru clasa a IX-a (2004): „Elementele de cultură muzicală (date despre forme, genuri, compozitori) se vor aminti în strictă legătură cu operele amintite”.

Rubricația schemei unei *planificări calendaristice* (semestriale, anuale) formatul, bordul, se prezintă în felul următor:

- **Şcoala ...**
- **Clasa ...**
- **Disciplina: Educație muzicală**
- **Profesor ...**
- **Număr total de ore ...**
- **Anul şcolar ...**

Nr. crt.	Unitatea de învățare	Obiective de referință (I-VIII)	Competențe specifice (IX)	Număr de ore prevăzute	Săptămâna	Observații

2.3. Proiectarea unităților de învățare şi a tipurilor de lecții, a diverselor activități ce aparțin Educației muzicale formale şi informale

2.3.1. *Proiectarea unităților de învățare specifice Educației muzicale*

Proiectarea unităților de învățare în totalitate şi separat a fiecăreia, constituie punctul forte în proiectarea didactică personalizată.

Formatul recomandat de Ministerul Educației şi Culturii pentru a se păstra unitatea concepției este următorul:

Proiectul unei unități de învățare pentru clasa ...

- **Şcoala ...**
- **Disciplina: Educație muzicală**
- **Număr de ore ...**

Detalieri de conținut	**Obiective de referință**	**Activități de învățare**	**Resurse**	**Evaluare**

Fiecare unitate de învățare se desfăşoară pentru predarea-învățarea conținuturilor pe parcursul mai multor săptămâni şi se finalizează cu evaluarea care se realizează fie continuu, fie printr-o probă finală de sinteză, într-o oră sau parte de ore, cât permite numărul de ore alocat pentru fiecare unitate de învățare.

Formatul unei matrice de evaluare sintetizează tonalitatea țintelor (O.R./C.S.) ce trebuie supuse probelor de evaluare şi are în vedere o ofertă largă de instrumente de evaluare ce pot fi alese potrivit cu natura şi încărcătura țintelor şi nivelul capacității minim, mediu, maxim al lotului (clasei) de elevi.

Un asemenea model de format se prezintă grafic în felul următor pentru învăţământul obligatoriu cu O.R., pentru liceu cu C.S.:

Matricea de evaluare pentru unitatea de învăţare ... pentru clasa ...

O.R. sau C.S.	**Probă orală** – răspuns la întrebare – comentariul audiţiei	**Instrumente de evaluare**		**Referat**	**Portofoliu**
		Probe practice – cântec vocal-instrumental	**Probe scrise** – test scris		
$O.R_1$					
$O.R_2$					

În privinţa unităţilor de învăţare, remarcăm faptul că în *Ghidul metodologic* (2002) sunt prevăzute cinci unităţi, pe care ghidul le recomandă pentru toate clasele.

Deoarece întreaga proiectare didactică (planificarea calendaristică, proiectarea unităţilor de învăţare, proiectarea detaliată a lecţiilor, activităţilor formale şi a celor ce valorifică activităţile informale) este supusă unui demers personalizat, se iveşte – credem, în unele cazuri – situaţia că denumirea unităţilor de învăţare şi a activităţilor de învăţare şi chiar relaţionarea lor cu obiectivele de referinţă, componentele specifice, să fie în pericol de a atinge amatorismul, improvizaţia.

Credem că este imperios necesară apariţia în Didactica educaţiei muzicale a unor oferte ce nu trebuie să glosseze unica ofertă, de altfel bună, din *Ghidul metodologic* (2002), dar care trebuie, ca orice primă ediţie, revizuită şi îmbunătăţită. Concomitent este nevoie de reciclarea cunoştinţelor tuturor cadrelor didactice pentru ca în cadru organizat prin departamentele de profil, acestea să se abiliteze la noul tip de proiectare didactică, proiectare ce necesită asistare ştiinţifică şi prezenţa specialiştilor atât de rari în didactica oricărui obiect de studiu.

Propuneri de unităţi de învăţare

A. *Ghidul metodologic* (2002) indică următoarele unităţi de învăţare:
I. Cântarea în colectiv (vocală şi instrumentală);
II. Melodia (armonia, polifonia);
III. Ritmul;
IV. Interpretarea;
V. Timbrul muzical.

B. Propunem ca unităţile de învăţare să pornească de la modelul schemei lui Helmholtz, ce indică proprietăţile sunetului muzical:
I. Înălţimea sunetului;
II. Durata sunetului;
III. Intensitatea sunetului;
IV. Timbrul sunetului.

Schema, ca să fie completă, trebuie să conţină şi componentele: V. „Construcţia – arhitectura pieselor muzicale” şi VI. „Estetica stilurilor”.

Unitățile propuse la soluția B, conduc spre conținuturi ce se reunesc astfel în:

- Unitatea I: sunetele muzicale (vocale şi instrumentale) intervale, melodia (ca lanț de intervale, module de intervale), scări, acorduri care conduc la armonie.
- Conținuturile unității II sunt: valori de durată a sunetului, formele ritmice, măsuri.
- Problemele de dinamică şi agogică, fiind probleme de interpretare vocală, instrumentală, solistică sau colectivă, sunt cuprinse în unitatea III, facilitând cântarea vocală, instrumentală în formație corală, instrumentală sau intonarea individuală.
- Unitatea IV ar da ocazie profesorilor să predea despre voci, instrumente, formații, genuri.
- Unitatea V are în vedere elemente de construcție a pieselor vocale, instrumentale, orchestrale de forme mici sau ample.

Deoarece educația muzicală este o disciplină de cultură estetică, considerăm că unitatea VI trebuie să obiectiveze atitudinile estetice, opțiunile muzicale, intim legate de obiectivele-cadru 3 şi 4 din programele şcolare.

Menționăm că un model asemănător a stat la baza organizării cursurilor de teoria muzicii – *Tratat de teoria muzicii* de prof. univ. dr. Victor Giuleanu, apărut în 1984 – cuprinzător codex de teorii şi exemple referitoare la elementele de bază ale muzicii şi a domeniilor care le generează. Găsim modalități similare de tratare a fenomenului muzical şi sub forma unor scheme, în *Cursul de teoria muzicii*, a prof. univ. Dragoş Alexandrescu (vezi vol. I, p. 17) şi în viziunea catedrei de teorie-solfegiu-dicteu de la Braşov, Timişoara.

C. O altă propunere se referă la focalizarea unităților de învățare pe două din cele patru obiective-cadru. Unitățile ar viza:

I. Elemente specifice interpretării vocale şi instrumentale;
II. Elemente specifice artei componistice.

La prima unitate de învățare s-ar grupa elementele principale ale muzicii, ritmul şi melodia ca elemente generate de proprietățile importante în viziunea muzicii clasice, adică durata şi înălțimea sunetului, alăturând probleme de intensitate şi de timbru şi domeniile care le generează, dar şi problemele de tehnică instrumentală şi de evaluare critică a interpretării vocale, instrumentale.

La cea de a doua unitate s-ar ataşa capitole concentrice din forme muzicale, tehnici de improvizație şi construcție a unor piese muzicale, armonie şi contrapunct (la dimensiuni stricte în funcție de ciclurile curriculare şi filiera şcolii) şi estetica stilurilor, de evaluare a muzicii create şi receptate.

2.3.2. *Proiectarea secvențială a lecțiilor şi a diverselor activități ce aparțin Educației muzicale formale şi informale*

În metodologia recomandată prin ghidurile Ministerului Educației şi Culturii, 2002, există precizări în legătură cu proiectarea secvențială, şi anume a raportului dintre unitățile de învățare şi lecțiile cu subiecte diferite, ce compun unitatea de învățare.

Se apreciază că proiectarea corectă a strategiilor ce vizează unitățile de învățare oferă, în rubricile ce compun formatul, suficiente date referitoare la elemente de conținut, resurse (aici cântece, recomandări de audiții muzicale), activități de învățare şi precizări a tipului de evaluare, date, care, consideră inițiatorii *Ghidului metodologic,* nu mai necesită detalierea la nivelul unui proiect de lecție, ca document separat.

Se mai estimează că delimitări prin linii orizontale punctate a lecțiilor (detalierea conținuturilor) ce compun unitatea de învățare şi mai departe, a celor cinci unități de învățare recomandate pentru educație muzicală, clarifică şi conține datele necesare şi suficiente pentru desfăşurarea lecțiilor pe parcursul orelor didactice pentru un semestru sau an şcolar integral.

Avantajele certe ale unui asemenea punct de vedere, față de proiectarea într-un document separat al fiecărei lecții, specifică proiectării de tip clasic, sunt de natură să stimuleze creativitatea profesorului şi creează, în câmpul predării-învățării-evaluării, o unitate în legătură cu tema centrală spre învățare.

Opinia noastră este aceea că un astfel de demers avantajează în primul rând profesorii cu o experiență de cel puțin trei ani la catedră, care nu au nevoie decât de un ghid de orientare, dat de rubricile formatului unei proiectări a unităților de învățare.

Studentul la practică pedagogică şi profesorul în primii 2-3 ani la catedră are nevoie, după opinia noastră, de stăpânirea secvențelor unei lecții, secvențe care se referă la o anume tactică: *Ce* trebuie făcut? *Cât* trebuie predat, învățat? *Cât* trebuie să dureze activitățile de predare-învățare? *Cum* se poate ajunge la comprehensiune de către elevi a celor predate, cum se formează o deprindere muzicală, o atitudine estetică? *Când*, cum se pun întrebările pentru evaluare? etc.

Stăpânirea secvențelor lecției şi a tacticilor de lucru din interiorul fiecărei secvențe cu elevi, nu se pot dobândi decât cu ajutorul unor ghiduri detaliate, care ulterior trebuie abandonate şi create secvențări personale ale lecției, nu înainte de a cunoaşte modele de lecții.

Disciplina Educației muzicale are ca domeniu principal formarea şi dezvoltarea deprinderilor de intonare vocală şi de execuție instrumentală.

Acestea nu se pot efectua decât pe baze ştiințifice. Există tipuri de exerciții diversificate, ce au în vedere întotdeauna cântecul spre secvența care trebuie repetată, pentru a o stăpânii din punct de vedere melodico-ritmic într-o reproducere cât mai fidelă cu modelul-cântec.

De aceea, expresiile „exerciții de intonare" sau „exerciții ritmice" sunt derutante pentru un profesor, în primii ani de şcoală, dacă nu i se recomandă tipurile de exercițiu pentru aproape fiecare cântec vocal sau instrumental, şi ordinea efectuării lor în ideea reconstruirii cântecului în întregul lui.

La cerințele de mai sus, legate de deprinderile vocal-instrumentale, se adaugă elemente specifice creativității şi limbajului muzical ca limbaj nonverbal cu o semiografie specifică. Toate acestea necesită dirijări care pot şi trebuie date prin modelele de lecții, ca posibile traiectorii şi secvențe de urmat în activitatea didactică.

În partea a II-a a lucrării vom prezenta câteva proiectări secvențiale (scenarii de lecții) cu scopul de a veni în ajutor profesorului în ceea ce „trebuie să facă şi să ştie cât, cum să facă" pentru eficientizarea orei de Educație muzicală.

Formatul unui asemenea proiect de lecție sau activități corale, muzicale extraşcolare, care poate fi diversificat, este următorul:

Şcoala ...... clasa ..... nivelul clasei ..... data ...... durata .....
Unitatea de învățare .....
Subiectul (detaliere de conținut) .....
Tipul lecției .....
Premise .....
O.R./C.S. .....
Obiective operaționale :
1. .....
2. .....
3. .....
Probele corespunzătoare:
1. .....
2. .....
3. ....
Descripturi de performanță ......

Secvențele lecției
(scenariul didactic)

Nr. crt.	**Secvența activității (buget de timp)**	**Activitatea**		**Resurse**			**Evaluare**
		profesorului	elevului	mijloace didactice	metode	formă de lucru cu elevii	

Cu sau fără acest plan secvențial, profesorul trebuie să fie sigur că poate acoperii coerent, complexitatea trinomului predare-învățare-evaluare specifică educației muzicale.

2.4. **Chestionar cu itemi pentru autoevaluare**

I. Puneți în corespondență noțiunile şi formulările didactice din cele trei coloane în aşa fel încât să rezulte specificul coloanei A, ce conturează înțelesul plenar al sintagmei: „proiectarea activităților didactice” (proiectarea demersului didactic).

A	B	C
1A programa şcolară	1B document elaborat de inspectorul oraşului/ județului	1C este construit(ă) pe un scenariu detaliat pe secvențe de activități ale unei unități de învățare
2A programa unui opțio-nal pentru gimnaziu	2B document elaborat de Ministerul Educației şi Culturii, CNC în colabo-rare cu I.Ş.E.	2C are o structură care se bazează pe succesiunea CO-CR – activități de învățare, conținuturi

3A programa unui opțional pentru liceu	3B document elaborat de fiecare profesor	3C are următoarea structură de alcătuire: argument O.R.–activități, conținuturi, matrice de evaluare
4A planificarea calendaristică pentru gimnaziu/liceu		4C are următoarea structură de alcătuire: argument, C.S. conținuturi, valori – atitudini, sugestii metodologice
5A proiectarea unei unități de învățare pentru gimnaziu/liceu		5C are formatul: detaliere de conținut O.R./C.S., activități de învățare resurse, evaluare
6A proiectul unei lecții		6A au formatul: nr. crt., unitatea de învățare, O.R./C.S., conținuturi, numărul de ore săptămânal, observații

Completați cu răspunsuri:
1A =? B ,? C
2A =? B ,? C
3A =? B ,? C
4A =? B ,? C
5A =? B ,? C
6A =? B ,? C

Evaluare
Pentru fiecare item din coloana A cu răspuns corect se acordă câte 1 punct.
Total = 6 puncte

II. a) Încercuiți enunțul pe care îl considerați că acoperă întreaga definiție a conceptului de „unitate de învățare”:

1) Unitatea de învățare este o grupare de conținuturi ce are unitate tematică, ce nu-şi poate modifica aria conținuturilor.

2) Unitatea de învățare are durată fixă de timp şi un număr prescris de lecții, valabile pentru toți profesorii.

3) Unitatea de învățare cuprinde teme diverse ce sunt şi are obiective create de profesor cuprinde într-o unitate de timp, de regulă un semestru.

4) Unitatea de învățare are o grupare de conținuturi unitare tematic este flexibilă, coerentă, permite sistematizare şi continuitate pe un anumit arc de timp, determină reacții comportamentale ce țin de O.R./C.S., şi se finalizează cu evaluare.

b) Corectați în scris/oral eventualele greşeli în enunțurile de mai sus.

Evaluare
Câte 0,50 puncte pentru fiecare răspuns corect.
Total = 2 puncte

III. În graficul bordului unității de învățare de mai jos lipsesc specificațiile unor rubrici. Completați-le oral!

1	**2**	**3**	**4**	**5**
?	Obiective de referință sau competențe specifice	Activități de învățare	?	?

Evaluare
Rubrica 1 = 1 punct
Rubricile 4 şi 5 = 0,50 puncte

Total = 2 puncte

Rezolvări:

I. 1 A = 2 B, 2 C
2 A = 3 B, 3 C
3 A = 3 B, 4 C
4 A = 3 B, 6 A
5 A = 3 B, 5 C
6 A = 3 B, 1 C

II. a) punctul nr. 4 are definiție completă

b) 1) Unitatea de învățare poate cuprinde diverse conținuturi cu condiția să-şi păstreze unitatea tematică.

2) Unitatea de învățare se desfăşoară pe un arc variabil de timp (2, 4, 10 ore etc.) în funcție de subiectele ce se includ şi diferă de la profesor la profesor, pentru că unitatea e proiectată pe specificul clasei de elevi şi pe nivelul lor de cunoştințe, deprinderi, atitudini etc.

3) Unitatea poate să cuprindă acele conținuturi, chiar diverse, care-i păstrează unitatea tematică, e coerentă, dar e flexibilă ca buget de timp, dar are obligația de a se racorda la obiectivele de referință din programă.

III. Rubrica 1 = Detaliere de conținuturi
Rubrica 4 = Resurse
Rubrica 5 = Tipul evaluării (sau evaluare)

ANEXĂ

PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE
An şcolar 2004/2005 în demers personalizat

Clasa a V-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;2.1;2.2;2.3;4.1.	2	15-21 sept.; 15-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;2.2;3.1;3.2;4.1.	17	22 sept. – 5 oct. 2004 / 10 ian. – 6 mai 2005
3	Ritmul	1.1;1.2;2.1;2.2;2.3;3.2;4.2.	11	6-26 oct. / 17 nov. – 14 dec. / 9-27 mai 2005
4	Interpretarea	1.1;1.2;2.1;3.2;4.1.	3	27 oct. – 16 nov. 2004
5	Timbrul muzical	1.1;2.1;2.3;3.2;4.1.	3	30 mai – 17 iun. 2005

Clasa a VI-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;1.2;2.1;2.3;3.1;4.1.	4	15 sept. – 5 oct. / 15-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;2.2;2.3;2.4;3.1;3.3;4.2.	18	17 nov. – 14 dec. / 10 ian. – 29 apr. 2005
3	Ritmul	2.1;2.2;3.1;3.2;3.3.	6	6 oct. – 16 nov. 2004
4	Interpretarea	2.1;4.1;4.4.	4	2-27 mai 2005
5	Timbrul muzical	1.2;1.3;2.1;4.3.	3	30 mai – 17 iun. 2005

Clasa a VII-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;2.12.2;2.3;3.1;4.1.	4	15-28 sept. / 8-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;2.2;3.1;3.2;4.1.	25	29 sept. – 26 oct. / 10 ian. – 17 iun. 2005
3	Ritmul	1.1;2.1;3.1;4.5.	3	27 oct. – 3 nov. 2004
4	Interpretarea	1.1;4.1;4.5.	1	2-7 dec. 2004
5	Timbrul muzical	1.1;2.1;4.5.	2	17-30 nov. 2004

Clasa a VIII-a / 1 oră pe săptămână

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;2.1;2.2;2.3;4.1.	3	15-28 sept. / 15-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;1.2;1.3;2.1;3.1;3.2;4.1.	23	29 sept. – 16 nov. / 10 ian. – 13 mai 2005
3	Ritmul	1.1;1.2;1.3;2.1;2.2;3.1;3.2.	4	17 nov. – 14 dec. 2004
4	Interpretarea	1.1;4.1;4.5.	2	16-27 mai 2005
5	Timbrul muzical	2.1;2.2;3.2.	2	30 mai – 10 iun. 2005

Autor: prof. Elena-Coculeana Chitaigoroski,
şcoala nr. 132 „Grigore Tocilescu”, Bucureşti

UNITATEA DE CURS 3
Norma didactică şi activităţile didactice ale profesorului de Educaţie muzicală

Rezumat

Unitatea de curs 3 îşi propune să servească drept un prim ghid studentului şi profesorului stagiar pe un traseu ce începe cu înscrierea la un concurs pentru ocuparea posturilor vacante din sistemul naţional de învăţământ. Se dau lămuriri despre norma didactică (16-18 ore săptămânal) şi asupra activităţilor adiacente normei. Pentru prevenirea profesorului asupra felului cum îşi va aprecia munca, sunt prezentate atât felul în care el poate fi premiat sau, după caz, sancţionat.

Obiective urmărite:

- să cunoască procedura de ocupare a unei catedre în învăţământul preuniversitar;
- să cunoască Sistemul naţional de învăţământ din România;
- să cunoască norma didactică şi activităţile adiacente specifice educaţiei muzicale;
- să cunoască drepturile şi obligaţiile ce decurg din actele normative actuale.

3.1. **Procedura de ocupare a unui post/catedră în învăţământ**

La categoria de probleme pe care trebuie să le cunoască şi să le rezolve un profesor până la 15 septembrie, data tradiţională de începere a anului şcolar în România – o problemă o va constitui cunoaşterea obligaţiilor ce decurg din norma didactică şi din activităţile adiacente (ansamblu coral, dirigenţie) normei sau alte activităţi nenormate (activitatea în cadrul comisiei, activitatea de evaluare a elevilor, activităţile nenormate de pregătire a serbărilor şcolare, a concursurilor şcolare).

După terminarea facultăţii, finalizată prin examenul de licenţă şi examenul de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic (cursurile acestuia din urmă sunt opţionale) absolventul, atras de cariera didactică, se înscrie la concursul de ocupare a catedrelor/posturilor vacante din învăţământul preuniversitar, după o metodologie ce este dată publicităţii în fiecare an, de regulă la începutul anului şcolar.

Concursul este coordonat ca metodologie de către Ministerul Educaţiei şi Culturii şi se organizează la nivel de judeţ pentru cele două categorii de profesori: de Educaţie muzicală şi de Educaţie muzicală specializată. Această categorie se referă la profesorii din învăţământul vocaţional – specializarea muzică, ce predau în învăţământul integrat de artă sau cu program specializat de muzică: instrumente, canto, ansamblu orchestral (vezi *Statutul personalului didactic*, Legea nr. 128/1997 modificată şi completată prin Decretul Prezidenţial nr. 598/13, iulie 2004, art. 9 alin. 2 şi 3 şi Ordinele Ministerul Educaţiei şi Culturii cu privire la concursuri).

În urma mediilor obţinute, profesorii se titularizează pe posturi (art. 16 alin. 1). Posturile pentru suplinire se ocupă de candidaţii care nu au ocupat posturi de

titularizare (asigurate pe o perioadă de 4 ani), tot în ordinea mediilor obținute dar pe o perioadă de un an şcolar (art. 10 alin. 1 lit. C şi art. 16 alin. 2).

3.2. **Sistemul național de învățământ în România**

Un profesor trebuie să cunoască în acelaşi timp care este ansamblul unităților şi instituțiile de învățământ, adică *Sistemul național de învățământ*.

În Legea învățământului nr. 84/1995, republicată şi modificată ulterior (1999, 2004) la art. 15 alin. 2 se precizează: „Sistemul național de învățământ cuprinde unități şi instituții de stat şi particulare”. Ele sunt eşalonate la art. 5, după cum urmează:

„a) învățământul preşcolar: grupa mică, grupa mijlocie, grupa mare, grupa pregătitoare pentru şcoală;

b) învățământul primar: clasele I-IV;

c) învățământul secundar, care cuprinde:

1) învățământul secundar inferior, organizat în două cicluri care se succed: gimnaziu – clasele V-VIII şi ciclul inferior al liceului – clasele IX-X sau şcoala de arte şi meserii;

2) învățământul secundar superior, ciclul superior al liceului – clasele XI-XII/XIII;

d) învățământul postliceal;

e) învățământul superior: universitar şi postuniversitar”.

Învățământul, după cum se observă, este organizat pe niveluri, este coerent şi asigură, prin modul în care este ierarhizat, o continuitate a instruirii şi educației. Sistemul se completează şi cu activități de educație permanentă.

Învățământul preşcolar, primar şi secundar, constituie *învățământul obligatoriu* în România.

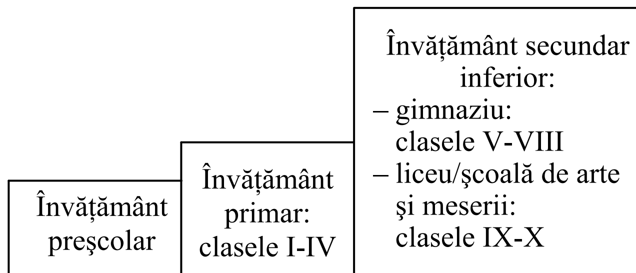
Formele de organizare a învățământului, conform modificării Legii învăță-mântului, art. 15 alin. 10 sunt: învățământul de zi, seral, cu frecvență redusă, la distanță, comasat şi pentru copiii cu nevoi educative speciale nedeplasabili, cu şcolarizare la domiciliu.

Învățământul obligatoriu se desfăşoară numai ca învățământ de zi (art. 15 alin. 11) existând în anumite cazuri de excepție şi alte forme de cuprindere, după o metodologie specială a Ministerul Educației şi Culturii.

Învățământul de 10 clase, în România, este obligatoriu. Frecventarea este obligatorie – conform art. 6 din Legea învățământului modificată şi completată în 2004 – la forma de zi, şi încetează la vârsta de 18 ani.

Cele expuse până acum se constituie într-o ofertă utilă (credem) de informații pentru profesorul de educație muzicală care poate să ocupe un post, pe specific, sau să îndrume activitatea metodică a unor comisii (comisia învățătorilor pentru disciplina Educație muzicală) pentru orice nivel al învățământului obligatoriu deoarece în trunchiul comun este alocată o oră pe săptămână de educație muzicală până în clasa a X-a inclusiv.

Învățământul obligatoriu din România
cu ore de Educație muzicală
în trunchiul comun



Apariția „ciclului inferior al liceului" (clasele IX-X) în peisajul învățământului obligatoriu este o noutate.

Pentru că absolventul facultății de muzică poate funcționa la o asemenea unitate de învățământ în urma concursului anual de ocupare a postului (ca titular sau suplinitor), credem util să prezentăm câteva elemente referitoare la acest ciclu de învățământ.

Ciclul inferior al liceului (art. 23 alin. 1 din cap. IV, Secțiunea a 2-a) poate funcționa în unitățile de învățământ cu clasele I-X, V-X, I-XII/XIII, V-XII/XIII sau IX-XII/XIII.

După caz şi cu aprobarea inspectoratelor, poate exista şi forma de liceu seral, frecvență redusă, învățământ la distanță în anumite unități stabilite în urma unor evaluări speciale.

Absolvenții cursului inferior al liceului (art. 23 alin. 4) primesc „la absolvire un certificat de absolvire, portofoliu personal pentru educație permanentă şi, la cerere, foaia matricolă".

3.3. **Norma didactică**

Conform statutului cadrelor didactice, norma didactică este de 16-18 ore pe săptămână (16 ore pentru profesori cu gradul I didactic).

Norma didactică se referă la activități de predare înțelegând orele ce revin din trunchiul comun fiecărei clase de la clasa a V-a până la a IX-a (X). Despre conținuturile care trebuie ghidate după obiective (cadru, de referință) am dat explicații în unitatea de curs 2 a părții I şi vom detalia prin proiecte ale unor unități de învățare sau lecții, în partea a II-a a lucrării de față dedicată diverselor tipuri de resurse (mijloace didactice, metode etc.).

În completarea normei sau în suplimentarea ei intră şi activitatea de organizare şi desfăşurare a *ansamblului coral*. Conform art. 6 alin. 2 „în învățământul obligatoriu se pot organiza activități de ansamblu coral şi de ansamblu sportiv, în

afara orarului zilnic sau în zilele de sâmbătă, aceste activități pot fi incluse în norma profesorului, cu câte o oră pe săptămână pentru fiecare grupă”.

În urma evaluării experienței didactice de către directorii şcolii, unui cadru didactic începător i se pot repartiza ore de dirigenție (Legea 128/1997, art. 51 alin. 4).

Revenind la norma didactică a profesorului, acesta are obligația de a efectua 16-18 ore săptămânal.

Pentru atestarea faptului că ora de Educație muzicală s-a efectuat, în cancelarie există o *condică de prezență* în care profesorul semnează conform orarului, indicând subiectul lecției sau tema activității.

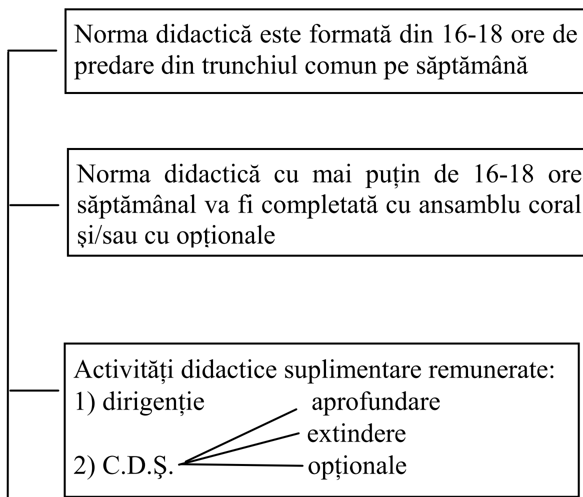
Fie la domiciliul propriu, fie în prelungirea orelor în incinta şcolii, profesorul trebuie să efectueze ore de evaluare (corectarea lucrărilor scrise, evaluări practice sub forma unor „producții pe clasă”, unde fiecare elev îşi prezintă repertoriul instrumental etc. În multe situații este nevoie de ore suplimentare de consultații, atât pentru elevii care nu pot face față programei din motive de sănătate, schimbarea şcolilor etc., cât şi pentru elevii care se pregătesc pentru concursuri.

Tot o activitate nenormată este şi cea pe care o desfăşoară profesorul în taberele de copii. Se supraveghează acolo 24 de ore din 24 programul administrativ, distractiv, educativ al grupei şi se urmăreşte sănătatea fiecărui copil încredințat de părinți, şcolii.

Pentru ca să fie un bun cunoscător al activității complexe de cadru didactic, prezentăm o schemă ce se doreşte a fi un ghid de cunoaştere şi prevenire a profesorului pentru ca acesta să ştie la ce tipuri de activități va fi solicitat pe tot parcursul unui an şcolar:

Comentați !

A. **Activități didactice normate şi remunerate**



Exemplu:

Un profesor de Educație muzicală cu gradul I didactic = 16 ore, 8 ore pe trunchi comun, 2 ore C.D.Ş. extins (clasa a VIII-a), 2 ore C.D.Ş. opțional (clasele V-VI), 4 ore cor.

B. **Activități didactice nenormate şi neremunerate (activități adiacente):**

- Evaluarea probelor scrise sau practice a elevilor
- Consultații cu elevii
- Consilierea părinților (şedințe, vizite)

- Activități în cadrul catedrei/comisiei de specialitate
- Activități în cadrul consiliului profesoral pe şcoală
- Activități în cadrul consfătuirilor semestriale pe oraş/județ
- Participare în calitate de referent sau audient la sesiunile ştiințifice
- Pregătirea şi participarea la concursurile/olimpiadele şcolare
- Participarea la concerte-lecții, spectacole pentru copii
- Pregătirea serbărilor şcolare conform unui plan (semestrial/anual)
- Activitatea din cadrul taberelor şcolare
- Asistența (supravegherea) la concursuri cu caracter interjudețean/național (simulările concursurilor)
- Participarea în jurii de specialitate
- Activități în cadrul Casei Corpului Didactic sau a Societății Profesorilor de Muzică şi Desen.

Aprecierea unui cadru didactic se va face la sfârşitul fiecărui an printr-un calificativ în care se conjugă aprecieri asupra calității muncii depuse în cadrul normei didactice (aprecieri făcute de director, şeful catedrei, elevi, părinți, rezultatele muncii) şi numărul de activități şcolare şi extraşcolare la care a participat, asociat cu valoarea acestor prestări.

Trebuie să precizăm că activitățile nenormate şi neremunerate fac parte din datoriile morale al profesorului, care indică o participare moral-afectivă de ajutorare, de explicare a menirii şcolii şi acțiunilor întreprinse de această instituție.

Profesorul nu va fi sancționat, dacă nu va pregăti elevii pentru un concurs sau serbare şcolară, dar va exista o apreciere negativă a unei astfel de inactivități.

Profesorul de Educație muzicală nu va fi sancționat dacă nu pregăteşte sau nu însoțeşte elevii la un spectacol de calitate, dar el va fi sancționat indirect de elevi, colegii de cancelarie şi părinți dacă neglijează sau refuză o astfel de activitate.

3.4. **Activitatea profesorului de Educație muzicală în cadrul unor organisme ale şcolii: consiliul de administrație, consiliul profesoral, catedra/comisia de specialitate, consiliul clasei**

Într-o şcoală profesorul va avea obligația să participe la:
a) şedințele consiliului de administrație şi consiliului profesoral;
b) şedințele catedrelor/comisiilor metodice;
c) şedințele consiliului clasei.

a) **Consiliul de administrație** – condus de directorul unității este format din 5-11 membrii şi răspunde de gestiunea şcolii, organizarea şi desfăşurarea procesului de învățământ (controlul parcurgerii materiei, a evaluării ritmice a elevilor), acordarea premiilor personalului unității, burselor şcolare, concediilor etc.

Atunci când tema şedinței consiliului priveşte o problemă a elevilor, sunt invitați şi reprezentanții acestora.

Consiliul profesoral este format din totalitatea cadrelor didactice dintr-o şcoală. Se convoacă pentru probleme de interes a tuturor catedrelor de specialitate şi comisiilor din şcoală.

b) **Catedrele sau comisiile de specialitate** – grupează minim 4 membrii ai unui singur obiect de studiu (toți profesorii de Educație muzicală din şcoală) sau profesorii ariei curriculare „arte” sau ai altor discipline înrudite (vezi secțiunea 5, art. 37, 38, 39).

Pentru ca profesorul de educație muzicală să fie avizat asupra activității unei catedre, rezumăm câteva dintre sarcinile complexe ale catedrei.

Sarcini de consiliere:

– în proiectarea calendaristică şi secvențială (unități de învățare, proiecte de lecții);

– în utilizarea corectă a instrumentelor de evaluare (probe orale, scrise şi practice specifice Educației muzicale);

– în alcătuirea repertoriului de cântece vocal-instrumentale ca resurse legate direct de obiectivele de referință ale fiecărei clase;

– în alcătuirea repertoriului şi scenariului pentru serbările şcolare;

– în prevenirea şi rezolvarea unei situații conflictuale cu elevii, părinții, colegii de cancelarie;

– profesorul trebuie să aibă în şeful catedrei şi membrii ei, colegi oneşti.

Sarcini de control:

– în monitorizarea parcurgerii programei şi evaluarea ritmică a elevilor;

– asistență la orele stagiarilor, profesorilor nou veniți, la clasele unde s-au ivit probleme;

– în analiza periodică a activității membrilor catedrei, a modului cum şi-au îndeplinit obligațiile izvorâte din norma didactică, a rezultatelor la concursurile şcolare şi situația absențelor claselor terminale;

– de stabilire a sarcinilor fiecărui membru;

– de propunere a calificativelor prin care se operează norma fiecărui profesor.

Sarcini de pregătire metodică, sarcini de cercetare ştiințifică:

– legate de organizarea unor dezbateri pe teme de specialitate muzicală sau de Didactica educației muzicale;

– legate de informarea bibliografică cu noutăți editoriale;

– legate de organizarea unor lecții deschise pe probleme de predare-învățare-evaluare, specifice noilor orientări curriculare;

– legate de participarea cu referate le sesiunile organizate de diverse instituții la nivel național şi internațional.

Sarcini legate de baza materială a şcolii:

– procurarea manualelor şi a materialelor suport;

– dotarea cu aparatură audio-vizuală;

– confecționarea materialelor didactice proprii fiecărei catedre (de preferat, materiale proprii fiecărui cadru didactic);

– dotarea şi întreținerea sălii de muzică (tip cabinet).

c) **Consiliul clasei** (conform art. 40, alin. 1) este constituit din totalitatea personalului didactic de predare şi instruire practică care predă la o clasă, un părinte şi liderul elevilor.

Sarcinile consiliului sunt legate de problemele progresului şcolar, cunoaşterea situației familiale a elevilor, organizarea consultațiilor pentru ajutorarea elevilor care au nevoie de sprijin suplimentar, probleme de disciplină, timpul liber al elevilor etc.

3.5. **Drepturile şi obligațiile unui profesor într-o şcoală**

În unitatea de curs 3, componentă a părții I a lucrării de față ne-am propus să-i prezentăm profesorului aspecte legate de norma didactică şi diverse activități nenormate, care întregesc norma de 16-18 ore pe săptămână, activități care aliniază, într-un fel, numeric orele de muncă ale profesorului cu ale celorlalte categorii de oameni angajați în diverse domenii de muncă.

O dată titularizat sau suplinind timp de un an orele de educație muzicală dintr-o şcoală, profesorul trebuie să-şi cunoască şi drepturile (*Statutul cadrelor didactice* – Titlul IV, cap. I), din care selecționăm:

- Art. 103 lit. a: „Concediul anual cu plată, în perioada vacanțelor şcolare, va fi de cel puțin 62 de zile, exclusiv duminicile şi sărbătorile legale".
- Art. 108 alin. 1: „Cadrele didactice şi copiii acestora în vârstă de până la 14 ani, beneficiază în tabere şi excursii de gratuități privind transportul, cazarea şi masa, în condițiile legii".
- Art. 108 alin. 2: „Copiii personalului didactic sunt scutiți de plata taxelor de înscriere la concursurile de admitere în învățământul superior şi beneficiază de gratuitate la cazarea în cămine şi internate".
- Art. 97 alin. 1: „Cadrele didactice nu pot fi perturbate în timpul desfăşurării activității didactice de nici o autoritate şcolară sau publică".

Alături de aceste foarte succinte selecționări a celor aproape zece articole ale capitolului I, care lămuresc asupra numeroaselor reglementări referitoare la drepturile şi obligațiile profesorilor, alăturăm şi cele din Titlul V, *Distincții şi premii* în art. 112 alin. 1 şi 2, unde se precizează: „Personalul didactic titular cu rezultate excelente în activitatea didactică, educativă şi ştiințifică poate primii decorații, ordine, medalii, titluri, precum şi premii în bani, potrivit legii:

- Ordinul *Spiru Haret*, clasele Comandor, Cavaler, Ofițer;
- Ordinul Alma Mater, clasele Comandor, Cavaler, Ofițer;
- Medalia – Membru de onoare al corpului didactic;
- Diplome: Gheorghe Lazăr, clasele I şi II; Titu Maiorescu, clasele I şi II; Alexandru Rosetti, clasele I şi II;
- Diplomă de excelență.

În acelaşi capitol (II), Titlul VI se referă la îndatoririle pe linie disciplinară pe care le au profesorii într-o şcoală.

În cazul încălcării îndatoririlor prevăzute în contractul individual de muncă sau a normelor de comportare care dăunează intereselor învățământului şi prestigiului instituției, se aplică sancțiuni disciplinare, care conform art. 116 sunt:

a) observație scrisă;
b) avertisment;
c) diminuarea salariului de bază (până la 15% din salariul pe o perioadă de 1-6 luni;
d) suspendarea pe o perioadă de până la 3 ani, cu dreptul de a se înscrie la concurs pentru o funcție didactică superioară, grad didactic, funcție de conducere;
e) destituirea din funcția de conducere;
f) desfacerea disciplinară a contractului de muncă.

Propunerea de sancționare se face de către directorul unității, din învățământul preuniversitar (art. 117) cu cel puțin $^{1}/_{3}$ din numărul total al membrilor de administrație ori ai consiliului profesoral.

BIBLIOGRAFIE

1. Aldea, Georgeta, Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2001.
2. Antonescu, G.G., *Istoria pedagogiei,* Editura Scrisul românesc, Craiova, 1943.
3. Antonescu, G.G., *Pedagogia generală,* Institutul Pedagogic Român, Bucureşti, 1930.
4. Bârboi, Constanța, Ionescu Cristina, Lăzărescu Gheorghe, Negreț Ion, *Metodica predării limbii şi literaturii române în liceu,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
5. Bârcă, Anatolie, *Sistematizări reflexe în predarea scrierii muzicale,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1970.
6. Breazul, George, *Un capitol de educație muzicală,* Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1937.
7. Breazul, George, „*Patrium Carmen*", *Contribuții la studiul istoriei muzicii româneşti,* Editura Scrisul românesc, Craiova, 1941
8. Cazacu, M. Aurel, *Didactica filozofiei,* Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.
9. Claparède, Eduard, *Educația funcțională,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.
10. Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
11. Comes, Liviu, „O metodă de inițiere a copiilor în polifonia la 3 voci", în: *Lucrări de muzicologie,* vol. 4, Conservatorul de Muzică „G. Dima", Cluj, 1968, p. 293-304.
12. Costea, Ştefan, Şerdean Ioan, Florea Nadia (coordonatori), *Sinteze,* anii I-IV, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.
13. Creangă, Ion A., *Măsurarea aptitudinilor muzicale prin metoda testelor*, în „Revista de psihologie teoretică şi aplicată", III, Cluj, nr. 2/1940, p. 129-169.
14. Csire, Iosif, *Rolul instrumentelor şi formațiilor instrumentale în educația muzicală generală,* Imprimeria Conservatorului „Ciprian Porumbescu", Bucureşti, 1986.
15. Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității,* Academia de Muzică, Bucureşti, 1998.
16. Cucoş, Constantin (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 1998.
17. Dewey, John, *Fundamente pentru o ştiință a educației,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
18. Firea, Gheorghe, Zeno, Vancea, (coordonatori), *Dicționar de termeni muzicali,* Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984.
19. Giuleanu, Victor, *Tratat de teorie a muzicii,* Editura Muzicală, Bucureşti,1986.
20. Ilea, Anca, Stoica Magdalena, Petre Beatrice, *Metodica pentru clasa a XI-a,* şcoli normale, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
21. Ionescu, Constantin, *Istoria psihologiei muzicale,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1982.
22. Ionescu, Constantin, *Educația muzicală,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1986.
23. Lupu, Jean, *Educația auzului muzical dificil,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1988.
24. Montessori, Maria, *Descoperirea copilului,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.
25. Motora-Ionescu, Ana, *Îndrumar pentru predarea muzicii la clasele I-IV,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

26. Motora-Ionescu, Ana, Tudosie Elena, Scornea Anton, *Metodica predării muzicii,* clasele I-VIII, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1965.
27. Motora-Ionescu, Ana, Dogaru Anton, *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V-VIII,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
28. Moya, Tyson, *Creativitatea în orizonturi noi în psihologie,* Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1973.
29. Munteanu, Gabriela, *Jocul didactic muzical,* Academia de Muzică, Bucureşti, 1997.
30. Munteanu, Gabriela *De la didactică la educaţie muzicală,* Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 1997.
31. Munteanu, Gabriela, *Metodica predării educaţiei muzicale în gimnaziu şi liceu,* Editura Sigma, Bucureşti, 1999.
32. Munteanu Gabriela, *Ghidul profesorului de educaţie muzicală,* clasele a V-a şi a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, 1999.
33. Neacşu, Ion, *Instruire şi învăţare,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
34. Piaget, Jean, *Psihologie şi pedagogie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
35. Planchard, Emile, *Pedagogia şcolii contemporane,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
36. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicţionar de psihologie,* Editura Albatros, Bucureşti, 1970.
37. Popescu-Neveanu, Paul, Mielu Zlate, Tinca Creţu, *Psihologie,* manual pentru clasa a X-a, şcoli normale şi licee, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
38. Rapin, Jean-Jaques, *Să descoperim muzica,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1975.
39. Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei,* Editura Polirom, Iaşi, 1999.
40. Stanciu, Ioan, *Istoria pedagogiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990.
41. Sulițeanu, Ghizela, *Psihologia folclorului muzical,* Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1980.
42. Şerfezi, Ion, *Metodica predării muzicii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
43. Şerfezi, Ion, *Metodica predării muzicii pentru clasele I-IV,* manual pentru liceele pedagogice, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
44. Tabacaru, Grigore, *Problema şcolii active,* Editura Librăriei D.C. Patron, Tecuci, 1924.
45. Thorndike, Eduard, *Învăţarea umană,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
46. Toma Zoicaş, Ligia, *Pedagogia muzicii şi valorile folclorului,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1987.
47. Vasile, Vasile, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei şi a culturii româneşti*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

*** *Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din Aria Curriculară „ARTE" pentru clasele I-XII CNC, 2002.*

*** *Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Curriculum Naţional, Programe şcolare pentru clasele a V-a şi a VIII-a, Aria Curriculară „ARTE",* Bucureşti, 1999, pentru clasele I-II-II, pentru clasa a IX-a (2004).

PARTEA a II-a

Ne propunem în această parte a lucrării să răspundem la întrebarea: **Ce trebuie să ştie studentul/profesorul debutant despre categoriile de resurse ale procesului de Educaţie muzicală şi cum trebuie să le utilizeze pe tot parcursul anului şcolar?**

Unitatea de curs 4
RESURSELE UMANE – PROFESORUL ŞI ELEVII CA ACTORI AI PROCESULUI DE EDUCAŢIE MUZICALĂ

Rezumat

Resursele umane ale procesului de Educaţie muzicală sunt profesorul şi elevii. Pentru că iau parte la evenimentele activităţii muzicale din şcoală şi îndeplinesc un anume rol, pentru că activitatea lor se bazează pe un scenariu prestabilit, profesorul şi elevii se pot numi şi actori, fiecare cu „misiunea lui". În unitatea de curs 4 este descrisă meseria de profesor şi este prezentat complexul care formează procesul educativ, motivele pentru care optează studenţii de la cursurile de zi, F.R., I.D., pentru cariera didactică (sondaj efectuat la Facultatea de Muzică a Universităţii *Spiru Haret* din Bucureşti). Sunt menţionate de asemenea competenţele speciale ce desemnează personalitatea profesorului de Educaţie muzicală şi ceea ce trebuie să ştie profesorul despre o parte a proceselor psihice antrenate în Educaţia muzicală a elevilor.

Sunt prezentate rezultatele testării aptitudinilor muzicale ale unor loturi de elevi din câteva oraşe ale ţării din care rezultă diferenţierea aptitudinală a elevilor la ora de Educaţie muzicală. Sunt prezentate soluţii ce optimizează procesul de Educaţie muzicală fie ameliorând, fie perfecţionând categoriile de elevi cu praguri diferite de aptitudini muzicale.

Obiective urmărite:

- să cunoască denumirile şi unităţile de competenţă ale meseriei de profesor (gimnaziu, liceu);
- să formuleze o caracterizare a unui profesor prin competenţele din planul operaţional (muzical), planul teoretic şi cel creativ;
- să precizeze caracteristicile şi particularităţile proceselor psihice antrenate în procesul Educaţiei muzicale;
- să utilizeze şi să aprecieze rezultate unor teste de aptitudini create de specialişti în domeniul muzical.

4.1. **Profesorul de Educaţie muzicală**

4.1.1. *Profesorul de Educaţie muzicală ca actor al procesului de Educaţie muzicală*

Am arătat în prima parte a lucrării, destinată studenţilor ce urmează cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic ale unei facultăţi de muzică (cursuri de zi, F.R., I.D.), dar mai ales tinerilor în primii ani de profesorat, „ce trebuie să ştie şi să ştie să facă" în perioada premergătoare începerii şcolii, care prin tradiţie, în România, este data de 15 septembrie.

Tânărul practicant, viitorul profesor de Educaţie muzicală trebuie să ia contact şi să studieze documentele Curricumului Naţional, Legea învăţământului şi,

în acelaşi timp, să treacă la faza de preproiectare a demersului didactic secvenţial, la alegerea repertoriului de piese muzicale, la schiţarea activităţilor extraşcolare muzicale, să-şi cunoască indirect sau direct viitorii elevi.

Însă tot demersul acesta, într-un fel bibliografic, se constituie în premisa latentă care poate fi transformat în energie educativă muzicală vie, numai de către personalitatea deja formată a profesorului ce trebuie să rezoneze cu cea a beneficiarului, adică a elevului.

Profesorul şi elevii se constituie în „resursele umane… fiecare cu misiunea sa”[1].

Resursele procesului de Educaţie muzicală se constituie într-un sistem compus din:

– **resurse umane;**
– **resurse materiale;**
– **resurse metodologice;**
– **resurse procedurale vizând formele activităţii muzicale.**

Luând în discuţie comportamentul şi rolul în „scenariul didactic de Educaţie muzicală” – atât a profesorului, cât şi a elevilor pentru că „iau parte la evenimente jucând un anumit rol” (*DEX*, 1996, despre termenul actor), pentru că sunt „persoane care deţin o parte determinantă într-o acţiune”[2] – aceştia pot fi numiţi „**actori ai procesului de Educaţie muzicală”.** Actor-interpret şi regizor este profesorul, actori-interpreţi (principali, secundari) pot fi şi elevii, uneori şi coregizori sau proiectanţi şi realizatori de scenarii didactice (lecţii, jocuri întregi sau secvenţe) sau de scenarii artistice (muzicale).

Procesul de Educaţie muzicală este un proces extrem de complex care cere competenţe speciale şi specifice meseriei de profesor.

4.1.2. *Descrierea ocupaţiei şi a competenţelor specifice meseriei de profesor de Educaţie muzicală*

Profesorul de Educaţie muzicală este proiectantul, organizatorul şi cointerpretul procesului de Educaţie muzicală.

În acest sens obligaţiile lui sunt:

- de a proiecta, a organiza lecţii, activităţi cu formaţiile artistice muzicale (cor, formaţii instrumentale, vocale) concerte educative (cu circuit intern sau extraşcolar) vizite şi excursii tematice, obiectivate în proiecte secvenţiale;
- serviciul nu prevede deplasări (delegaţii), iar activitatea se va presta în clădirea şcolii;
- profesorul trebuie să ştie că se va adresa elevilor cu vârste între 10-16 ani (clasele V-X) ceea ce corespunde ciclurilor curriculare: dezvoltare şi observare-orientare şi activitatea sa va viza formarea deprinderilor de „munca şcolară” prin sprijinirea elevului să studieze muzica (să exerseze conştient şi cu plăcere), deci „să-l înveţi să înveţe”;
- profesorul va ajuta elevul să se descopere pe sine să-şi pună în valoare calităţile şi să-şi autocorecteze lacunele atitudinale şi informative în ceea ce priveşte muzica.

Despre „meseria de profesor” Adrian Neculau şi Ştefan Boncu scriu: „Statutul social al profesorului în societatea contemporană, pare să fie statutul clasei mijlocii.

---

[1] Ştefan Costea, Ioan Şerdean, Nadia Florea (coordonator), *Sinteze,* anii I-IV, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.

[2] *Le Petit Larousse*, 1995, limba franceză.

Meseria de profesor nu se află printre meseriile cele mai solicitate, dar nici printre cele evitate. Este o profesiune intelectuală respectată care nu conferă deţinătorului putere, influenţă sau venituri superioare, dar conferă prestigiu şi satisfacţii, vocaţia fiind considerată unul dintre motivele de bază la alegerea profesiunii”[3].

În acest sens, am întreprins un sondaj în rândul absolvenţilor şi studenţilor de la Facultatea de Muzica ai Universităţii *Spiru Haret* înscrişi la cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic în perioada 2003-2005. Au fost supuşi interviului un număr de 236 persoane (anul I-IV (V) zi, F.R., I.D. şi absolvenţi ai seriilor 2003, 2004. Motivele pentru care au optat pentru o viitoare carieră didactică au fost următoarele:

1. Studenţi (femei, bărbaţi) de la cursurile de zi, F.R., I.D. proveniţi din învăţători ce aspiră la titlu de profesor, titlu care în diverse medii este înţeles ca fiind superior celui de învăţător (15%).
2. Studenţi (femei, bărbaţi) de la cursurile de zi, F.R., I.D. proveniţi din interpreţi vocali, instrumentişti cu experienţă bogată-uneori nume de prestigiu ai scenei româneşti – ce vor să urmeze cursurile unei facultăţi (studii superioare de lungă durată) pentru a-şi valorifica experienţa şi a deveni profesor de canto popular sau canto-muzică uşoară (25%).
3. Studenţi (femei, bărbaţi) pe care norma didactica îi avantajează pentru efectuarea unui alt tip de activitate, aducătoare de venituri financiare suplimentare (10%).
4. Studenţi (femei) care consideră că programul săptămânal al profesorului le permite să-şi supravegheze familia (bătrâni, copii) 20%.
5. Studenţi (femei, bărbaţi) de la cursurile de zi care urmează o vocaţie proprie şi continuă o tradiţie din familie cunoscând cerinţele meseriei (20%).
6. Studenţi (femei) de la cursurile de zi, F.R., I.D. care îşi aleg meseria de profesor de Educaţie muzicală din proprie iniţiativă fără să cunoască cerinţele meseriei (10%).

Adoptând o definiţie dată de profesorul universitar Alexandru Trifu, procesului educativ în general, la clauzele Educaţiei muzicale putem spune că „este un proces de dezvoltare antropic (care porneşte de la om – n.n. – G.M.), individual, lăuntric, sisific, meliorist (proclamă posibile ameliorări – n.n. – G.M.) poli-interferenţial, versatil (schimbător) personalist, în esenţă creativ de sine-autoresurecţional (cu capacităţi de reînviere), de factură artistică, dar de finalitate morală”.

Pentru ca această complexitate, de tip ideal, să poată fi atinsă în bună parte dintre obiective, sunt necesare competenţe speciale pe care trebuie să le aibă profesorul de Educaţie muzicală.

4.1.3. *Competenţele specifice şi speciale ce desemnează personalitatea profesorului de Educaţie muzicală*

Competenţele specifice meseriei de profesor, ce îi conferă şi conturează acestuia personalitatea sunt după I. Şerdean (*op. cit*., p. 51-52):

- competenţa profesională;
- profilul psihomoral;
- prestanţa psiho-fizică;
- aptitudinea pedagogică.

Alţi autori (A. Neculau, I. Necula, I. Şerfezi, I. Bontaş) enumeră calităţi, ca de exemplu:

[3] Adrian Neculau, Ştefan Boncu, *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 271.

– specialist de înaltă calificare;
– capacitate de creație științifică;
– cultură generală;
– măiestrie şi tact pedagogic;
– preocuparea pentru perfecționarea continuă;
– profil moral demn;
– capacitate managerială.

După opinia noastră profesorul de Educație muzicală, trebuie să întrunească câteva categorii de calități (competențe).

A) **Un grup de calități obligatorii**:

1) care definesc profilul muzical de specialist:

- aptitudini evidente vocale-instrumentale (să stăpânească la nivel optim tehnica unui instrument, cu clape, chitară, blockflőte) având deprinderi la nivel mediu şi pentru celelalte;
- aptitudini dirijorale;

2) pedagogice:

- practice: *tact pedagogic*, adică să acționeze cu măsură, cu răbdare, înțelegere, calm, cu principialitate fără să lezeze demnitatea şi sensibilitatea elevilor, capabil să selecteze rapid procedee de ameliorare a situațiilor;
- teoretice: perfect cunoscător al conținuturilor ce țin de profilul şi perfecționalizarea psiho-pedagogică a fiecărei discipline.

B) **Un grup de calități complementare** ce fac corp comun cu cele obligatorii şi întregesc personalitatea profesorilor de Educație muzicală:

1) calități empatice, expresive, de integrare spontană;
2) calități de orator: dicție impecabilă, gesturi moderate dar expresive;
3) calități de muzicolog, de a comunica în scris sau oral (articole, emisiuni, prezentator);
4) calități de comunicare cu: elevii, părinții, colegii de cancelarie, inspectorii sau o populație necunoscută.

C) **Un grup de calități manageriale** – profesorul de Educație muzicală trebuie să fie un foarte bun organizator:

1) al procesului de Educație muzicală, adoptând proiectarea secvențială la nivelul aptitudinilor muzicale şi intelectuale ale fiecărei clase;
2) al procesului de modelare moral-civică, fiind dirigintele unei clase;
3) al ansamblului coral care trebuie organizat pe voci, cu un repertoriu adecvat atât posibilităților de intonare vocală (tehnică instrumentală) ale grupului de elevi, cât şi cerințelor de repertoriu pentru un anumit tip de serbare/spectacol;
4) al concertelor educative;
5) împreună cu alți profesori de la alte obiecte de studiu (limbi, educație fizică, educație plastică) trebuie să fie un regizor de spectacole pentru elevi;
6) să coordoneze şi să alcătuiască materiale de specialitate ca şef de catedră (comisie de specialitate sau pe arie curriculară);
7) să coordoneze activitatea unei şcoli ca director, activitatea educațională a unui oraş-sector ca inspector de specialitate (în caz de promovare în funcție);
8) fiind formator de opinii trebuie să întrunească evidente calități de model: demnitate, onestitate, autocontrol, fair-play.

Precizăm că cele enunțate la punctele 5, 6, 7 necesită cursuri de specializare separate de cursurile din perioada studenției, organizate de departamente şi facultăți în cadrul perfecționării postuniversitare.

Unitățile de competență indicate de actualele reglementări în România (1999) vizează planul teoretic, operațional şi creator al competențelor pentru profesorii de gimnaziu/liceu, având următoarele domenii de competență: **comunicarea, curriculum, dezvoltarea profesională, evaluarea, formarea elevilor şi relația cu familia-şcoala-societatea**. Mai adăugăm că există aproximativ trei categorii de profesori în ceea ce priveşte relația cu elevii:

A) Se afirmă despre profesor că în raport cu elevii, părinții, colegii poate fi **autocrat**, atunci când domină inflexibil un colectiv, nesocotindu-i cerințele. Profesorul autocrat hotărăşte singur, ignorând inițiativele şi personalitatea celorlalți, notând elevii cu note mici. În pedagogia veche el este actorul principal.

B) Profesorul ***laisser-faire*** ce lasă să se producă cu el şi alături de el, inițiative şi fapte fără constrângere, chiar dacă unele dintre acestea sunt neconvenționale şi interpretabile, în ideea unei supravegheri şi modelări în timp a comportamentului elevilor. Notează elevii generos cu note foarte mari. Nu de puține ori, această categorie indulgentă de profesori, nu procedează conform unor principii şi obiective pe termen mediu, lung şi din comoditate şi neştiință, notând elevii cu note mari şi atunci *laisser-faire* produce libertinaj, dezordine într-o instituție în care ordinea, interesul şi plăcerea fac posibile o organizare omogenă.

Pentru ora de Educație muzicală unde cântecul vocal/instrumental dacă nu e bine organizat şi dirijat alternativ, un profesor din această ultimă categorie va provoca cel mai autentic haos şi-l va îndepărta pentru totdeauna pe elev de muzică. Elevului la ora de muzică îi place disciplina provenită dintr-o activitate polistratificată, practicată cu plăcere şi cu obiective operaționale precise.

C) Profesorul de tip **democratic** are cu elevii relații de parteneriat, în care în demersul educativ contează principiul feed-back-ului care reglează cât, când şi cum se va face predarea-învățarea. Notarea elevilor de către această categorie se înscrie cu echilibru pe toată scara numerică de aprecieri, în aşa fel încât elevul îşi recunoaşte şi îşi acceptă locul în ierarhia notării.

Putem să afirmăm, până aici, şi noi, aşa cum sublinia în cursurile sale Vasile Pavelcu „Un inventar de calități pedagogice ale profesorului poate lăsa loc pentru et caetera".

4.2. **Elevii – actori ai procesului de Educație muzicală**

4.2.1. *Elevul – ființă plenară imperfectă, dar perfectibilă din punct de vedere muzical*

Definirea procesului educativ, în general, şi a celui muzical inclus de la sine înțeles în primul, drept o întreită antropologie filozofică, psihologică, axiologică (aici axiologia muzicală) definiție preluată de la Alexandru Trifu este, după opinia noastră şi în strânsă legătură cu definirea ființei umane de către Ion Biberi: „ca fiind o prezență gnozo-thimo-praxo-fazică"[4].

[4] Biberi I., *Principii de psihologie antropologică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.

Contextul semantic expus mai sus exprimă direct şi elemente care ne fac să înțelegem că elevul ca „*ființa plenară imperfectă dar perfectibilă este capabil de cunoaştere* (componenta gnozică), *de afectivitate* (glanda thimus – responsabilă a zonei emoționale până la adolescență când „se atrofiază” şi rolul este preluat radiant de alte glande), *de praxis* (practică aici: vocală, instrumentală, intelectuală), *de organizare în faze* (de a se dezvolta în faze, de a organiza ceva în faze ca apanaj, capacitate a unor ființe superioare).

4.2.2. *Procesele psihice şi procesul de Educație muzicală*

Elevul ca „ființă plenară imperfectă dar perfectibilă” ca resursă – subiect al procesului de Educație muzicală este un „actor” pereche în toate evenimentele cu dublu parteneriat ale activităților muzicale în şcoală.

De aceea trebuie să nu uităm că procesele psihice ale vârstei, ce ne interesează în învățământul obligatoriu de 6-16 ani şi cu precădere vârsta 10-16 ani, corespunzătoare ciclurilor curriculare dezvoltare şi observare-orientare (clasele V-VI-VII-VIII-IX-(X)) sunt versatile, dar nu atât încât să nu putem contura următoarele:

• **Atenția** necesară procesului de Educație muzicală actuală, când obiectivele-cadru indică pe lângă *interpretarea vocală* tradițională în învățământul obligatoriu românesc (să nu uităm că disciplina noastră s-a numit în secolul al XIX-lea şi o parte din secolul al XX-lea: cântul) indică şi *interpretarea obligatorie instrumentală* (utilizând-o drept un instrument cu manualitate uşoară) implică o *atenție distributivă* pentru că se referă la manevrarea unui instrument. Manevrarea oricărui instrument necesită până la urmă utilizarea ambelor mâini, urmărirea partiturii (într-o etapă mai evoluată), cât şi controlul emisiei din punct de vedere melodico-ritmic, ca tempo (agogică), ca intensitate, nuanțare a sunetelor (dinamică). Atenția copiilor (10-16 ani) este predominant involuntară dar se stabilizează treptat, fiind dominată de durata mică a concentrării în activitatea muzicală şi/sau intelectuală, durată ce necesită strategii de tipul intervențiilor de implementare ale jocului în lecții, a pauzelor relaxante prin audiții muzicale, a mişcării fizice, a prezentării anecdotice sau emoționale a subiectului de lecție, intervenție ce sporeşte interesul şi măreşte capacitatea de concentrare în activitatea muzicală.

Având în vedere că un cântec cu durata de un minut necesită, cu aproximație, spre învățare activități de învățare care durează între 15-20 minute repetate în două-trei săptămâni, profesorul trebuie să se îngrijească ca aceste repetări să se producă în variante recapitulative sau de consolidare nu în tipare stereotipice de genul: „să mai repetăm odată cântecul!, urmat de: „încă odată!”

• **Memoria muzicală** presupune stocări de informații (senzoriale, noționale, operaționale) ceea ce presupune o Educație muzicală continuă care să permită într-o primă etapă familiarizarea cu mediul ambiental în care e prezentă informația, apoi intrarea acesteia în circuitul activității, repetarea, recunoaşterea şi reproducerea sub forma unor reprezentări (redarea în absența fenomenului muzical direct).

Altfel spus, pentru a forma şi dezvolta memoria muzicală trebuie să ținem seama că procesul psihic este fazic (are etape):

– faza inițială a întipăririi şi păstrării informației;

– faza recunoaşterii şi reproducerii.

Concret, memorarea unei piese muzicale se poate realiza prin:

– familiarizarea, repetarea unor fragmente muzicale ce se vor asambla într-un cântec;

– recunoaşterea acestora în piesele supuse audierii;

– reproducerea fragmentelor sau întregului cântec.

Pe această schemă a fazelor de memorare se bazează celebra metodă de Educaţie muzicală a japonezului Shinichi Suzuki, care de la vârsta de cel mult 3 ani supune, spre familiarizare, copiii cu muzică de Bach, ca un fond sonor, o oră pe zi în diverse momente ale zilei, în timp ce copilul ia micul dejun, se joacă etc.

Trebuie adăugat faptul că din categoria tipurilor de memorie (senzorială, afectivă, cognitivă, motorie) cea *auditivă* alături de cea motorie acţionează cel mai eficient (memoria auditivă o componentă a memoriei senzoriale).

Aşa se explică succesul lui Fröebel care inventează *jocul* (învăţarea prin repetare simulată) *pe suport muzical* cu mişcare (o regulă cântată) prin care se memorează ordinea cifrelor (numărători) sau diverşi termeni ce numesc culori, diverse părţi ale corpului etc.

Extinzând problema, Maria Montessori, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltan Kodaly au creat spre educarea memoriei muzicale jocuri din categoria celor ce familiarizează elevul cu o noţiune muzicală pe cale inductivă.

În practica muzicală din şcolile româneşti categoria de „cântece didactice” – cum le numim noi – au adus şi aduc o eficienţă în perioada iniţierii muzicale. Să ne amintim cântecele recomandate de Alexandru Voievidca, Ion Vicol şi Ana Motora-Ionescu care pot oricând să se constituie şi în repertoriu pentru o serbare a muzicii, deşi au fost create pentru înţelegerea gramaticii muzicale:

– Cântecul gamei, al arpegiului, al semitonurilor;

– Dirijorul Do; cântece pentru intervale, măsuri;

– Cântece pentru notele şi sunetele muzicale etc.

(vezi repertoriu recomandat în *Didactica Educaţiei muzicale pentru învăţământul primar*, 2001).

● **Gândirea** se referă la capacitatea de reflectare indirectă, abstractă dar generalizată a unor elemente din realitatea ce înconjoară omul şi de precizare a esenţei acestei realităţi prin intermediul noţiunilor, raţionamentelor.

Stadiul iniţial al gândirii, în general, şi a celei muzicale, în special, este *stadiul concret*. Materialul didactic intuitiv este esenţial pentru familiarizarea, repetarea, reproducerea şi recunoaşterea elementelor componente ale sunetului muzical (înălţime, durată, timbru, intensitate).

Dar stadiul concret este specific nu numai fazei de început a şcolarităţii, ci şi mai târziu în adolescenţă în cazul oricărui subiect ce nu are premise, nu are pregătită zestrea aperceptivă a elevului.

Este motivul ce a hotărât în „şcoala activă” a secolului al XX-lea asocierea Educaţiei muzicale cu cea instrumentală. Iniţierea instrumentală prin care se concretizează sunetul, este o caracteristică şi un element definitoriu al învăţământului muzical modern, motiv pentru care s-a impus în reforma curriculară actuală din România.

Stadiul superior al gândirii este cel ce operează cu *elemente abstracte şi operații logice*. Când acestea privesc noțiuni, judecăți, raționamente muzicale putem spune că avem de-a face cu *gândirea muzicală*.

Metodele de Educație muzicală amintite mai sus subliniază importanța fazei, stadiului concret al gândirii în care prima este observarea caracteristicilor muzicale prin contact direct cu un instrument muzical sau cu obiecte sonore (vezi procedeele Mariei Montessori descrise de Gabriela Munteanu în *De la didactică la educație muzicală*, 1997). Cele observate sunt apoi supuse *comparării*, primelor încercări de *analiză*, ca apoi să fie esențializate *într-o noțiune regulă* (ca moment al abstractizării). Astfel se constituie *traseul gândirii muzicale*.

Cei ce citesc aceste rânduri, cunosc din practică greutatea înțelegerii noțiunilor de ton, semiton, diez, bemol, terță mare, mică etc.

Dacă aceste noțiuni pornesc de la practicarea lor prin apelarea la contactul tactil, la mişcări de degetație, care să vizualizeze „distanța" dintre sunete, asociată auditiv şi subliniată printr-o explicație corespunzătoare, atunci marele obstacol s-a trecut cu succes pentru toate categoriile de elevi atât cu capacitate justă de intonație, cât şi cu intonație, cu abateri de la modelul muzical real dat.

Noțiunile enunțate, dar şi altele, se pot forma prin demers inductiv dar şi deductiv (acesta scurtează durata de predare-învățare, şi noțiunea odată expusă permite analize şi exemplificări conținute în definiție).

• **Imaginația** (capacitatea de a crea imagini noi, de a soluționa) este un proces psihic ce trebuie urmărit cu atenție, fiind o obligație cerută profesorului de unul din obiectivele reformei învățământului actual. Imaginația elevilor între 10-16 ani (clasele V-X) traversează un drum ce începe cu elemente fantastice (ce îndepărtează sau deformează realul) la imagini realiste cu elemente fantastice, la cele ştiințifico-fantastice. Imaginația traversează în Educația muzicală drumul de la evocările (reprezentări sonore) unor experiențe proprii şi compunerea unei *imaginații reproducătoare* la *imaginația creatoare* care înseamnă o restructurare a experienței, depăşind prin soluții „rezervorul memoriei".

Audierea unei piese muzicale în sala de concert sau prin mijlocirea tehnicilor audio constituie întotdeauna un prilej de exersare a imaginației. Cu cât lucrarea este mai abstractă (mai puțin descriptivă, ilustrativă), cu atât putem să forțăm imaginația. Este şi motivul pentru care noi recomandăm chiar în perioada gândirii concrete, să oferim elevilor piese de „muzică grea" de cea mai nonfigurativă alcătuire: Boulez, Varèse, Niculescu, Stroe, Nemescu etc.

Formarea şi dezvoltarea imaginației beneficiază de situația existentă la copii mici, a căror curiozitate provine din faptul că au un rezervor cu informații relativ mic şi o exersare a gândirii ce nu a ajuns la nivel optim.

Speculând pozitiv această „lacună", profesorul dacă va sonda aria de curiozitate şi interes a elevilor poate să ofere materiale care să le dezvolte imaginația, cât şi interesul pentru practicarea muzicii sau audierea ei. În formarea şi dezvoltarea imaginației reproductive sau creatoare (deşi despre aceasta poate e mai pretențios să spunem că o dezvoltăm în şcoală) pot interveni piedici. Muzica este o artă abstractă ce se manifestă nonfigurativ, fiind după unii teoreticieni o ecuație matematică exprimată prin sunete sau o formă arhitectonică sau o piramidă de sunete etc. cu rare elemente descriptive. Obstacolele în calea decodificării ei sunt deci numeroase. Dintre acestea amintim:

– greşeli metodologice ce aparţin programelor, manualelor şi profesorilor ce selecţionează un material puţin reprezentativ ce nu este valorificat corespunzător prin apelarea la metode de formare şi dezvoltare a creativităţii: *brainstorming*, sinectică sau concasare etc.;

– greşeli provenite din rigidizarea răspunsurilor şi frânarea fanteziei elevilor;

– greşeli ce ţin de necunoaşterea psihologiei vârstei şi a caracteristicilor strict individuale ale elevilor, subapreciind sau supraapreciind posibilităţile acestora;

– greşeli ce provin din neînţelegerea stratului de cultură de care aparţine elevul, cultură ce l-a format unilateral – de multe ori de a aprecia numai un gen de muzică. De exemplu, muzica populară este înţeleasă drept cântec de petrecere nu şi exprimarea unei palete de sentimente ce indică marile probleme de viaţă sau muzica manelelor – expresie a unui sentimentalism siropos asociat cu un erotism vulgar care place şi „mângâie" suferinţele reale sau presupuse ale oamenilor. Muzica disco sau rapp ce satisface, fiecare în parte, dorinţa de mişcare liberă sau exprimarea în recitativ a unei revolte a unei categorii de tineri, evident frustraţi de societate.

• **Afectivitatea**. La copiii preşcolari afectivitatea se manifestă bipolar: în faţa unor stimuli, fapte pe care le înţeleg şi le dau satisfacţii, se bucură. În contact cu stimuli, fapte care îi nelinişte sc sau nu le dau satisfacţie imediată, devin indiferenţi sau le resping cu brutalitate.

Cunoscând aceste realităţi, profesorul de Educaţie muzicală trebuie să ofere în consecinţă mereu şi mereu subiecte atractive, explicaţii numeroase care să convingă pe câţi mai mulţi elevi de importanţa, frumuseţea şi superioritatea muzicii oferite de programele şcolare.

Pentru elevii mai mari, adolescenţi ce au trăiri afective mai intense, libertatea personală şi iubirea constituie valori principale.

În muzică, abundă opere care tratează aceste două mari deziderate ale adolescentului, motiv pentru care audierea lor poate constitui un răspuns, chiar parţial al problemelor ce se referă la sentimentele tinerilor în secolul al XXI-lea.

• În afara acestor procese psihice de bază pentru Educaţia muzicală, profesorul trebuie să ştie care este **nivelul acţional** al elevului.

Faptul că elevii de gimnaziu din clasele V-VI-(VII) au o dinamică şi simt nevoia de mişcare, de acţiune permanentă şi vorbesc „ţipând" şi elevii mari din clase VIII-IX-X sunt mai puţin dinamici, dar nu mai puţin amatori de mişcare, dozează mai atent intensitatea sunetelor vorbite, fac posibile practicarea jocurilor didactice muzicale cu mişcare, de dicţiune, lecţii pentru învăţarea ritmurilor de dans.

4.2.3. *Capacitatea muzicală a elevilor şi activităţile muzicale formale*

Ora de Educaţie muzicală şi de ansamblu coral necesită ca partenerii profesorului, elevii, să aibă un anumit nivel de dotare muzicală.

A devenit un fapt bine cunoscut că într-un grup de elevi, în afară de capacitatea intelectuală, obiectul de studiu – Educaţia muzicală – presupune un prag special de dotare, care la nivel optim indică elevi care pot reda just vocal un desen melodico-ritmic. Fără de această capacitate de reproducere a sunetelor în diverse tipuri de organizare a pieselor muzicale, tonal-funcţionale, modale, nu se poate realiza programa şcolară.

Pedagogia muzicală experimentală a diagnosticat această capacitate prin aplicarea testelor de aptitudini muzicale încă de la finele secolului al XIX-lea.

Testul este o probă standardizată care furnizează date asupra unor caracteristici psiho-pedagogice sau ale unor procese psihice. Testele de aptitudini muzicale sunt probe ce urmăresc însuşiri ale diverselor deprinderi, cunoştinţe, experienţe muzicale ale unui subiect. Rezultatul investigaţiei conturează muzicalitatea unui subiect (elev).

4.2.3.1. Scurtă prezentare a testelor elaborate în cadrul pedagogiei experimentale

Cele mai cunoscute teste de investigare a capacităţii muzicale şi de solicitarea elevului sunt cele ale lui Carl Stumpf (1883), ce constau în următoarele:

– să reproducă cu vocea un sunet la pian;
– să distingă sunetul cel mai înalt din două succesive;
– să perceapă unul sau mai multe sunete dintr-un acord;
– să aprecieze care acord din două succesive sună plăcut sau neplăcut.

Stumpf consideră că auzul muzical absolut al elevului este moştenit şi că atât auzul absolut, cât şi cel relativ se dezvoltă printr-un număr oarecare de exerciţii.

În 1892, Yohannes von Kreis defineşte „aptitudinea de a recunoaşte în orice timp, din memorie înălţimea absolută a sunetelor auzite", drept auz absolut. Despre auzul relativ, apreciază că este „memorarea intervalelor unde amintirea ultimului sunet, dispare imediat". Este interesant de amintit că Kries nu este de părere că numărul de exerciţii ar contribui la obţinerea auzului relativ sau auzului absolut.

În 1902, studiul lui Otto Abraham diferenţiază „conştiinţa absolută sonoră" de „conştiinţa relativă sonoră", considerând că ambele capacităţi se referă la memorarea absolută a sunetului şi memorarea intervalelor care conduc la o relativitate în numirea lor.

Testele dr. Geza Revesz (1913) disting pentru prima dată dotarea muzicală de muzicalitatea unui individ.

Dotarea are semnul distinctiv al productivităţii şi înseamnă după Geza Revesz „marea capacitate de a efectua ceva practic muzical în mai multe domenii ale acesteia". Muzicalitatea ar însemna comportamentul în faţa muzicii. Dotarea muzicală presupune şi muzicalitate dar reciproca nu este obligatorie; deci muzicalitatea nu înseamnă capacitate acustică ci trăirea interioară şi exteriorizarea acesteia (empatie).

Cel mai slab semn al dotării muzicale este, după Geza Revesz, ritmul, considerându-l a fi „un fenomen răspândit şi în afara muzicii. Probele lui Geza Revesz sunt următoarele:

1) simţul ritmic se configurează a fi de dotare muzicală dacă elevul reproduce figurile ritmice fără melodie, figuri ritmice din melodii ale compozitorilor romantici;

2) auzul muzical absolut se probează prin recunoaşterea înălţimii absolute a unui sunet şi reproducerea lui apoi la pian;

3) recunoaşterea octavelor: un sunet căruia elevul trebuie să-i construiască o octavă superioară şi una inferioară;

4) cercetarea auzului relativ se face, după Geza Revesz, prin distingerea intervalelor pe care elevul trebuie să le recunoască sau să le construiască în sus sau în jos de la un sunet dat. De exemplu, de la un sunet să construiască în sus şi în jos o terţă, o cvartă etc. sau să recunoască după ce au fost executate la pian.

5) să distingă două sunete intonate simultan;

6) să distingă trei sunete intonate simultan;

7) să reproducă vocal un fragment format din patru motive muzicale ale unui lied (de Schuman, de exemplu);

8) să intoneze un cântec integral.

În 1914, Hans Rupp sesizează pentru prima dată că dotarea muzicală este direct proporţională cu sesizarea înălţimii sunetului în mod activ (prin intonare) sau în mod pasiv (prin ascultare, apreciere mentală). Probele lui Hans Rupp constau în următoarele:

– perceperea unui singur sunet şi numirea la înălţimea lui absolută;
– capacitatea de a distinge înălţimile unor sunete diferite;
– distingerea intervalelor în succesiune şi simultan;
– să sesizeze măsura şi să reproducă ritmul dintr-un cântec.

Interesant este şi punctul de vedere a lui Albert Nestele care propune ca testul de evaluare a aptitudinilor muzicale ale copilului să se refere la producţiile muzicale deci creaţiile copilului. Probele acestui cercetător constau în:

– inventarea unei melodii pe un text dat;
– pe un text şi o melodie dată, copilul să continue inventarea unei melodii;

Pe aceeaşi linie merge şi Martha Vidor.

Un alt cercetător din Germania, Frederich Brehmer, preciza că aptitudinea muzicală se referă la simţul melodiei după metoda activă sau după metoda pasivă, prima constând în intonarea unui cântec sau a unei game, iar a doua constând în emiterea unor aprecieri asupra acestora. Brehmer examinează:

– executarea unei melodii cunoscute;
– reproducerea unei melodii necunoscute;
– intonarea unei game;
– recunoaşterea schimbărilor dintr-o melodie sau dintr-o gamă cunoscută;
– recunoaşterea schimbărilor dintr-o melodie necunoscută şi apoi transpusă într-o altă gamă.

Testele de referinţă în domeniul capacităţii muzicale şi dotării muzicale sunt cele ale lui C.F. Seashore de la Universitatea Jowa, din în anul 1921, testele fiind o baterie completă de probe. Probele se referă la: măsurarea înălţimii, intensităţii, timbrului, simţului ritmic, simţului armonic şi memoriei muzicale, probe care-i permit lui Seashore să dea un pronostic asupra capacităţii muzicale, termen înţeles de el ca „o ierarhie de talente".

Probele arată că Seashore consideră, în urma testelor, că elevului i se poate face următorul pronostic:

– fără perspectivă în dezvoltarea muzicală;
– există o speranţă îndoielnică;
– dotarea şi muzicalitatea lui sunt probabile;
– dotarea şi muzicalitatea lui sunt sigure.

Despre exerciţiu, ca metodă de recuperare muzicală, Seashore se arată sceptic: „După cum exerciţiul şi maturitatea nu pot face să crească ascuţimea văzului, tot aşa exerciţiul nu poate să facă să crească ascuţimea auzului".

B.M. Teplov (1896-1965) a considerat că problemele care trebuie să fie urmărite în testele de aptitudini, se referă la:

– simțul armonic (însemnând simțul disonanței sau consonanței următoarelor intervale: octavă, cvintă, cvartă, terță, terță mare, sextă mare, terță mică, sextă mică;

– simțul armonic nu e condiționat de auzul absolut;

– simțul armonic se dezvoltă prin polifonie şi după ce a fost dezvoltat cel melodic.

Aşa cum se desprinde din trecerea în revistă a testelor de dotare muzicală şi muzicalitate predictivă, dotarea muzicală s-ar referi la:

1) reproducerea unor ritmuri;
2) reproducerea sunetelor muzicale (separat sau ca intervale);
3) reproducerea şi memorarea configurativă a sunetelor (a melodiilor cu elemente de dinamică agogică);
4) reproducerea arpegiată a acordurilor;
5) recunoaşterea unor modificări melodico-ritmice;
6) inventarea unei melodii (fie continuarea unui fragment propus de profesor, fie o invenție melodico-ritmică a elevului);
7) empatia muzicală (capacitatea de transpunere în rol);
8) traducerea în mişcări corporale a muzicii.

4.2.3.2. Rezultatele unor testări ale aptitudinilor muzicale întreprinse în şcoli (învățământul obligatoriu)

A) *Cercetarea fondului referențial prin probe strict muzicale*

Am întreprins cu ani în urmă (1990) o testare a tuturor elevilor de la şcoala 74 „Enăchiță Văcărescu” din Bucureşti, utilizând probe combinate: Revesz, Rupp, Teplov.

Nivelul capacității

Clasa	Număr elevi	+F.B.	+B.	–Suf.	–I.
V	84	46	25	12	1
VI	62	19	22	18	3
VII	26	12	6	8	-
VIII	25	13	6	4	2
Total	197	90	59	42	6

Probele arată că elevii intonează insuficient (semn „–”), adică 2,5-0,4%; un lot de 39,6-52,5% intonează suficient (semn „– •”); un lot de 49-58% din elevi intonează, bine (semn „• +”) şi un grup de elevi care reprezintă 2-6% intonează foarte bine (semn „+”). Prima cifră reprezenta situația din luna septembrie, iar a doua cifră situația din luna mai.

Descrierea grupelor

Grupa insuficient (–) a reprezentat între 2,5-0,4% din totalul copiilor investigați. Menționăm câteva observații referitoare la comportamentul muzical sau general al elevilor din această grupă:

– tergiversează începerea cântecului;

– copilul este evident jenat (caracteristici ce sunt evidente mai ales după 7 ani);

– reproducerea sunetelor se face în registrul grav de intonare al copilului, fără putința de notare temperată;

– glisează, urcând vertiginos în salturi netemperate spre strigăt;

– elevul vorbeşte crezând că intonează melodic;

– haşurează începând cu un sunet temperat câteodată, pe care-l abandonează în vorbire;

– accelerează ritmul crezând că urcă intonaţia melodic;

– unii copii din această grupă sunt foarte dotaţi pentru celelalte obiecte de învăţământ;

– se întâlnesc cazuri când defectele de intonaţie amintite se datorează unor şocuri post-operatorii, copiii având defecte de vorbire, bâlbâieli;

– toţi copiii grupei sunt aritmici, se precipită;

– la copiii între 12 şi 16 ani apar, chiar în stadiul de Educaţie muzicală nesistematică, formule ritmice ale sistemului măsurat, executate însă cu precipitări la şaisprezecimi.

Grupa suficient (– •) din lotul investigat 39,6-52,5% prezintă următoarele aspecte:

– copiii intonează cu incertitudine tonală şi instabilitate ritmico-melodică, ignorând salturile şi rămânând cu ostentaţie la aceeaşi formulă deţinută de ei;

– copiii nu pot să execute modulaţii, rămânând fideli tonului pe care şi l-au autodat de la început;

– după modelul profesorului pot intona ritmic;

– elevii evidenţiază rigiditate ritmică şi precipitări la formulele cu şaisprezecimi;

– copiii alternează sunete cântate just cu cele vorbite şi netemperate şi cântă numai în registrul grav;

– accelerează permanent ritmul;

– elevii prezintă defecte de poză de voce greu de corectat;

– în perioada pubertăţii băieţii dar şi fetele pot să treacă prin această grupă de intonaţie.

Grupa bună (• +) reprezintă 49-58% din lotul investigat. Grupa poate cânta cu curaj şi precis dar numai după modelul vocii profesorului sau cu acompaniament de pian, dar acesta trebuie să fie simplu, acordic, cu punctări metrice, altfel derutează elevii. Grupa deţine arcul tonal, începe cu tonica şi poate reveni chiar după greşeli la tonică; substituie însă formulele melodice, ignorând cromatismele fixându-se însă pe tonică într-o modulaţie; intonează corect, ritmic, respiraţia este scurtă. Grupa are greutăţi în memorarea melodică şi nu rezistă la efort vocal prelungit; elevii pot cânta la vocea a doua şi a treia într-un ansamblu vocal-coral, încadraţi de elevi cu modele de intonare foarte bună.

Grupa foarte bună (+) a reprezentat 2-6% din lotul investigat, intonează cu curaj şi plăcere vădită, precis şi cu acurateţe, sunt conştienţi de eventualele greşeli pe care şi le rectifică singuri, modulaţiile şi cromatismele se cântă lejer şi detaşat; în probele armonice rezonează uşor cu celelalte voci.

Dinamica grupelor

Iniţial grupele pot fi în număr de 4: F.B., B., S., I., sau alte combinaţii în care predomină în mod obligatoriu grupele B. şi S.

Pe parcursul Educaţiei muzicale din perioada studiului gimnazial de la 10 la 14 ani dinamica grupelor este în general ascendentă, se poate ajunge ca în lotul de elevi să existe două grupe F.B. – 20% şi o grupă intermediară B.-S. între 78-80%.

Această situaţie fericită pentru profesorul de Educaţie muzicală se poate realiza numai în cazul în care:

– durata de educaţie muzicală să fie mai mare de 4 ani;

– numărul de exerciţii dar şi natura acestora să nu fie module melodice provenite numai din scări tonale, cu ritmică măsurată şi să aibă deschideri interdisciplinare care să ducă la maleabilitate melodico-ritmică.

Nivelul bun se poate atinge şi dacă se duce o muncă susţinută de clarificare teoretică a noţiunilor muzicale, cât şi o tehnică în care asocierea cu un instrument este absolut obligatorie.

În interiorul grupelor s-a observat următoarea dinamică:

• *Grupa I.* este o grupă foarte rezistentă puţin maleabilă, necesită perseverenţă din partea profesorului în alegerea tehnicilor de lucru; saltul calitativ spre F.B. nu se produce; grupa se poate aduce în condiţie de cântat dar numai cu piese ce au scări oligocordice, ritmuri ce ţin de ritmul copiilor sau ritmul măsurat la nivelul I. sau S. Un spor evident în ridicarea spre cântec a acestei grupe se observă în clipa când Educaţia muzicală este dublată de cea instrumentală (noi am folosit fluiere, claviete şi pian); deşi în urma unei perseverenţe numai de 2 ani, grupa în proporţie de 80% a trecut la grupa S. şi 18% chiar la grupa B., 2% din lotul investigat a avut o rezistenţă la procedeele noastre. Puteau uneori scanda pe un sunet cu oscilaţii intonative, substituirile de sunete rămânând o practică frecventă.

• *Grupa S.* poate deveni B., în funcţie de desenul melodic al cântecului, substituirile fiind melodice şi ritmice se impun antrenări ritmice dar nu desprinse de cântec. Grupa nu devine F.B. şi nici I.

• *Grupa B.* are cea mai mare stabilitate dacă se sprijină, aşa cum am arătat, pe modelul vocii profesorului sau pe instrument. Fără acest sprijin, grupa poate eşua în S., dar o distinge de aceasta precizia ritmică.

• *Grupa F.B.* rămâne elementul de sprijin al profesorului în ora de muzică şi în organizarea ansamblului coral, deşi reprezintă la început 2 până la 6%. După o educaţie sistematică timp de 1-3 ani, lotul poate reprezenta 20% din totalul elevilor.

Această grupă este modelul pentru standardele superioare de performanţă. Spre acest nivel cu trudă îndelungată, se poate ajunge şi cu celelalte grupe, după cum am arătat mai sus.

B) *Cercetarea fondului referenţial muzical al elevilor prin extensie la aria curriculară „arte” (educaţie plastică)*

O altă cercetare a fondului referenţial muzical al elevilor a fost intreprinsă de noi în perioada 1992-1994 în 32 localităţi asupra unui lot de 448 elevi (187 băieţi, 261 fete) între 7 şi 14 ani.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost o *fişă-chestionar* formată din şase probe, după cum urmează:

1) Să intoneze un cântec la libera alegere. Pe fişa individuală se notează sunetul la înălţimea absolută cu care a început elevul să intoneze, defectele de dicţie observate, substituirile ritmice, melodice, calitatea empatiei şi a exteriorizării celor trăite prin cântec, dacă abandonează interpretarea cântecului.

2) Să execute un cântec cunoscut (tonal cu formule ritmice accesibile) în două ipostaze:

a) neacompaniat;

b) acompaniat la pian.

Se notează în fişă erorile şi substituirile unor formule melodice, ritmice.

3) Să intoneze formula Chailley (do-mi-fa-do) care departajează elevii cu disponibilități pentru tonal, modal sau care nu pot reproduce un model dat, dacă substituie sau înlocuiesc cu o formulă steriotipă sau scandează disfonic.

4) Să inventeze pe loc o melodie pentru două versuri date.

5) Să continue, să finalizeze melodia unui cântec, îmbrăcând în melodie ultimul vers.

6) Să traducă prin desen şi culoare ceea ce consideră că exprimă un mesaj nonverbal (Preludiul la unison din Suita I pentru orchestră de George Enescu).

Alcătuirea modelului de fişă-chestionar s-a bazat pe două ipoteze:

1) Abaterile şi substituirile melodico-ritmice dezvăluie fondul referențial natural al elevului, fond muzical de la care trebuie să pornim atunci când alegem repertoriul de cântece şi alcătuim proiectări secvențiale. Am considerat că probele de reproducere a sunetelor separat şi a intervalelor nu mai sunt relevante pentru Educația muzicală contemporană.

2) Produsul improvizației muzicale orale şi traducerea în desen colorat a unui mesaj nonverbal (aici testele T.A.T. şi Luscher) indică gradul imaginației, depozitul de „cultură" anterioară unei educații muzicale.

Nu vom arăta aici toate aspectele care au reieşit pentru gardarea profesorului în demersul său de modelator al sensibilității muzicale ale elevilor din cercetarea întreprinsă de noi, ci numai reacțiile elevilor la proba nr. 1 şi 2.

Din totalul de 448 elevi:

- 107 (23, 9%) au intonat corect integral;
- 296 (66, 1%) au substituit grupuri de sunete sau fragmente mici (module melodico-ritmice);
- 29 (6, 4%) au refuzat să intoneze motivând că „nu pot să cânt, eu greşesc";
- 16 (3, 6%) au abandonat intonarea.

Scopul prezentării acestui studiu (care ar trebui să-l întreprindă toți profesorii ca probe predictive, înainte de a alege repertoriul pentru fiecare clasă) este acela de a evidenția faptul că într-un grup de elevi există o diversitate de niveluri de aptitudini, care prin procedee specifice se pot emancipa, tinzându-se spre cele trei standarde de performanță optim, mediu, minim.

Având în vedere că cele patru obiective-cadru şi cele două competențe generale indică şi inițiere instrumentală, specialiştii în domeniul Educației muzicale specializate (instrumente) trebuie să elaboreze o baterie de probe pentru ca Educația muzicală instrumentală să țină cont şi de fondul de posibilități şi abilități native ale elevilor.

4.2.3.3. Probleme ortomuzicale (defectologie ritmică, melodică, defecte de dicțiune)

În domeniul remedierii intonației melodico-ritmice, deci domeniul ortomuzical (îndreptarea intonației melodico-ritmice) au existat de la început orientări contradictorii, având consecințe directe în *Didactica educației muzicale*.

a) S-a considerat că intonația melodico-ritmică este moştenită sau înnăscută şi că ea nu se poate modifica prin exercițiu sau că nu sunt şanse ca vârsta să amelioreze datele inițiale ale problemei.

b) Amintim că teza lui Pestalozzi „orice funcție se dezvoltă prin ea însăşi exersând-o”, a dat o orientare mai optimistă, uneori nejustificat de optimistă ideii că prin exercițiu, prin cântare, problemele s-ar corecta (nespecificându-se nimic despre tronsoanele melodico-ritmice – mijloace ortomuzicale – care ar favoriza formarea noilor calități intonative la copii.

c) Practica şi teoria ne arată că în general nu există indicații referitoare la ceea ce trebuie să întreprindă elevul, pentru ca să ajungă la posibilitatea unor intonații corecte în afara unui travaliu suficient de empiric, numit „cântare continuă”, „cântare în grup”.

d) Concepția ortomuzicală cea mai răspândită este rezolvarea instrumentală cu instrumente muzicale, cu manualitate accesibilă, care, spunem noi, rezolvă dactilografic probleme, nu ortomuzical.

e) Este evidentă răspândirea mentalității referitoare la insoluționarea problemei ortomuzicalității ca şi când aceasta nu ar exista ca fenomen obiectiv în clasa de elevi. Se adaugă la cele spuse mai sus, la fel de frecvent, condiții improprii de lucru ale profesorului de muzică, cât şi lipsa de pregătire de specialitate ortomuzicală a acestuia.

Domeniul implică cunoaşterea problemelor de ortofonologie şi ortoaudibilitate, alături de cunoaşterea sistemelor ritmico-melodice care se pretează la diverse faze ale procesului ortomuzical. Considerăm că domeniul nu este format, el poate fi pus ca problemă în viitor.

Încă din secolul XIX şi continuând cu secolul al XX-lea, personalități din domeniul muzicii au făcut referiri la probleme de ortomuzicalitate şi defectologie muzicală, deşi nu s-au preocupat spre a crea o disciplină de sine stătătoare. De exemplu:

- Maurice Chevais: *„Afonii se corectează prin exercițiul melodic, există copii care se bâlbâie şi sunt aritmici”.*
- E.C. Seashore: „*După cum exercițiul şi maturitatea nu pot face să crească ascuțimea văzului, tot aşa şi exercițiul nu poate să crească sensibilitatea auzului. Cei cu deficiențe de auz îşi datorează aceasta unui auz fals unei neadecvate asocieri sau a unei inteligențe inferioare. Există subiecți fără perspective, alții cu o perspectivă ipotetică îndoielnică, alții cu o perspectivă probabilă şi unii, sigură”.*
- Hans von Bulow: „*Cel ce nu ştie să cânte cu vocea, să cânte la pian”.*
- Edgard Willems: „*Ca organ fizic nu poate suferi schimbări mai ales în părțile solide, osatura, dar părțile mai maleabile, muşchii urechii, prin exercițiu se educă la fel ca nervul auditiv. Muzicianul slab nu aude ce cântă, cel mediocru ar putea auzi, dar nu se ascultă, muzicianul bun aude ceea ce cântă, iar cel foarte bun aude şi ce va cânta”.*
- Hans Rupp: „*Auzul absolut se formează prin învățare”.*
- Carl Stumpf: „*Auzul muzical absolut se moşteneşte, dar totul depinde de numărul de exerciții”.*
- Maurice Martenot: „*Corzile vocale nu sunt pregătite pentru redarea concentrărilor, preciziilor auditive şi teama de greşeli, nu poate să-şi facă drum între audiție şi intonație. Exercițiile ce urmează au ca punct de începere încorporarea fluctuațiilor de înălțime în linia melodică; fluctuațiile sunt însoțite de mişcări ascendente sau descendente cu mâna. Exersând musculatura vocală, în pasaje foarte lente şi treptate de la un sunet la altul, se obțin uşor emisiuni juste sau rectificări imediate”.*

Domeniul „defectologie muzicală” nu există. Ne exprimăm câteva opinii în legătură cu apariţia unei asemenea cercetări.

Considerăm că **defectologia muzicală** ce s-ar ocupa de descrierea unor eşantioane comportamentale cu valabilitate endemică (specific regiunii, sectorului sau şcolii respective) dar şi pandemică (specifică ţării) alături de trimiteri de ortomuzicalitate (metode de îndreptare, de recuperare a anomaliilor muzicale), ar aduce un spor de eficienţă în practica pedagogică. Elevii „nedoriţi de nimeni” pe care Stumpf îi numeşte „nemuzicali”, pe care Kohler îi numeşte „copii fără glas” sau „cu surditate melodică”, „paraacuzici” sau pe înţelesul tuturor „afoni” cum îi stigmatizează Chevais, ar putea fi evaluaţi după concepţii fireşti şi în clasă s-ar stabili între elevi din punct de vedere al scopului urmărit de şcoală, un echilibru logic şi uman.

Orientativ prezentăm un inventar de termeni necesar acelor profesori care ar fi interesaţi de defectologie muzicală şi de ortomuzicalitate:

anomalie muzicală	= abatere de la o normă, defect muzical;
para	= în afară, pe lângă;
parachinezie	= deformarea mişcărilor normale;
paracuzie	= hipersensibilitate auditivă anormală, iluzie auditivă;
parafazie	= înlocuirea unor cuvinte cu altele, fără legătură între ele;
parafonemie	= tulburare a vocii, pronunţie deformată;
paralexie	= citire deformată (*para* = lângă, *lexis* = dicţiune);
paranimie	= parachinezie constând în neconcordanţa dintre expresia mimică şi trăire;
paramuzie	= tulburare a reproducerii tonurilor muzicale (înălţimii sunetelor);
dis	= dificil anormal;
dislalie	= greutate în articularea cuvintelor;
deslexie	= dificultate de a citi şi înţelege cele scrise;
dismimie	= dificultate în a se exprima prin gesturi;
disfonie	= tulburare a vorbirii fie prin alterarea unor centri nervoşi, fie prin rănirea aparatului fonator;
afon	= care şi-a pierdut vocea total, parţial, care cântă fals, care nu are simţ muzical;
afonie	= pierdere patologică a glasului;
afonizare	= pierderea vibraţiilor glotale la sunetele sonore, asurzite;
fono	= referitor la sunetul vorbit;
fonoastenie	= oboseală a organelor vocale;
fonomimie	= metodă de prezentare a sunetelor vorbirii (fonemelor) cu gesturi şi mimică (pentru copii, pentru surdo-muţi).

Defectologia şi ortomuzica trebuie să depisteze şi să se ocupe de tulburările de limbaj care la un sondaj logopedic arată că este un fenomen ce depăşeşte graniţele unei ţări. În ţara noastră, deşi nu s-a făcut un sondaj pe întreaga populaţie, se aproximează că tulburările de limbaj cuprind 17-28% din populaţia şcolară.

Din tabloul tulburărilor de limbaj, profesorul de muzică în momentul în care se ocupă de probleme ortomuzicale şi de defectologie muzicală, trebuie să reţină următoarele tulburări ale limbajului: dislalia, tulburări de ritm şi de fluenţă (bâlbâiala, tahilalia), tulburări de voce (afonia, disfonia, fonoastenia), tulburări de scris/citit (dislexia, disgrafia), tulburări de dezvoltare (întârziere în apariţia limbajului).

Aceste defecte se remediază prin procedee ortolingvistice de care atât profesorul de muzică, cât şi cel de limba română nu pot fi străini:

– gimnastica: braţelor, palmelor, degetelor, rotirea capului;

– gimnastica fonoarticulatorie (gimnastică facială, linguală, mandibulară, velopalatală şi labială). Amintim aici că aceste metode se înscriu în categoria jocuri: zâmbetul şi pupicul pentru mămica, fâşâitul frunzelor, albina, vântul lin, vine trenul, ceasul deşteptător, ciobanul mână oile;

– gimnastică respiratorie: stingerea lumânării, umflarea balonului, aburirea oglinzii cu gura, cu nasul, suflarea în vasul cu apă – valurile, suflarea în diverse instrumente muzicale, spirometru;

– educaţia auzului fonematic: glasul animalelor, repetă după mine, ghici cine te strigă;

– educaţia personalităţii: psihoterapie şi metodele educaţiei morale şi educaţiei estetice.

Formele necesare problemelor de ortomuzicalitate şi defectologie muzicală sunt jocuri onomatopeice, de imitare a glasurilor unor păsări, animale.

4.3. **Chestionar cu itemi pentru autoevaluare**

1. Numiţi domeniile şi unităţile de competenţă specifice unui profesor de gimnaziu/liceu.
2. Utilizaţi *Caietul de practică pedagogică* al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic – *Spiru Haret* şi completaţi rubricile (p. 15-16) în urma asistenţei la o oră; comentaţi grila de observaţie prin prisma competenţelor operaţionale, teoretice şi creative ale profesorului (studentului) asistat.
3. Ce fel de atenţie, memorie, gândire, afectivitate, manifestă un anume elev la ora de Educaţie muzicală? Precizaţi atunci când:
   a) învaţă un cântec vocal;
   b) intonează vocal şi se acompaniază instrumental;
   c) comentează o piesă receptată prin mijloace audio.
4. Faceţi un pronostic asupra dotării şi muzicalităţii unui elev după ce aţi utilizat o baterie de probe inspirate din teste elaborate de specialişti.

Răspundeţi în scris şi autoevaluaţi răspunsurile prin note (cifre) sau calificative.

Comparaţi autoaprecierea cu aprecierile făcute de cel puţin trei colegi asupra răspunsurilor date de dumneavoastră.

Comentaţi!

Vă prezentăm câteva din modalităţile de adresare ale unor elevi (16 ani), care reflectă tipul de relaţii profesor-elev sau elev-elev. Apreciaţi ce calităţi şi ce defecte are fiecare adresare, presupunând că profesorul are 25 ani sau 55 ani.

- Bună ziua d-le profesor! Vă rog să-mi permiteţi să vă adresez următoarea rugăminte: când o să dispuneţi de puţin timp liber pentru ca să mă lămuriţi în legătură cu cele expuse de d-voastră în lecţia de astăzi?
- Helo, ticerule! Să fiu al naibii, dacă am înţeles ceva din lecţia de astăzi. Ce-ar fi să mergem, toată gaşca la o bere şi acolo să ne explici ce-ai vrut să spui, pentru că să ştii că ne interesează.
- D-le profesor aţi ţinut o lecţie extraordinară care ne-a lămurit în legătură cu muzica expresionistă. Regretăm că elevii de la clasa a X-a B nu au un profesor ca d-voastră.

• D-le profesor, îndemnați de d-voastră am consultat o bibliografie supli-mentară şi avem câteva microreferate pe care am dori să le citim şi să le supunem dezbaterii clasei noastre.

• Ai văzut ce lecție a ținut proful? Treaba lui dacă nu ştie să se facă înțeles, eu n-o să-mi bat capul cu subiectul ăsta, chiar dacă zice el că este important pentru cariera noastră muzicală.

• Am consultat caietele de muzică de la alte şcoli şi am descoperit că elevii cunosc câteva probleme interesante, existente în programă. Păcat că profesorul nostru nu le acceptă şi noi trebuie să expunem numai ce spune dumnealui.

• Nu am nevoie de nici un punct de vedere din tot ce ține de trecutul muzical. Vreau să trăiesc numai cu prezentul şi viitorul foarte apropiat, motiv pentru care nu merg la şcoală decât din când în când.

Unitatea de curs 5
RESURSELE MATERIALE ALE PROCESULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ. MIJLOACE DIDACTICE / MATERIALE DIDACTICE

Rezumat

Mijloacele didactice şi materialele didactice necesare activităților muzicale din şcoală se numesc şi resurse materiale. Valorificate în diverse împrejurări (tot didactice) ele mijlocesc, facilitează argumentarea pe cale inductivă, deductivă sau prin analogie a procesului de Educație muzicală.

Resursele materiale sunt clasificate pe categorii necesare profesorului în predare şi elevului în învățare. Sunt arătate în acelaşi timp criterii îmbunătățite de selecție a repertoriului de interpretare vocală, instrumentală şi a repertoriului de audiere a pieselor muzicale.

Obiective urmărite:

• să cunoască o gamă cât mai variată de resurse materiale care pot fi denumite mijloace didactice pentru Educația muzicală;

• să enumere criteriile generale, actuale de selecționare pentru:

a) cântece vocale;

b) piese instrumentale;

c) piese pentru „audiție muzicală”

• să realizeze trei portofolii pentru cele trei resurse de bază ale Educației muzicale expuse (a, b, c).

5.1. **Definiție, cerințe**

Ansamblul resurselor materiale este format din obiecte naturale şi confecționate, sau din produse de substituire a acestora, din produse iconice, audio-vizuale, cărți, partituri etc., ce servesc şi mijlocesc predarea-învățarea-evaluarea.

Resursele materiale ale procesului de învățământ au o serie de cuprindere noțională mai extinsă. Ele se referă deopotrivă şi la „materialele necesare intuiției” şi atunci, se pot numi **materiale didactice.** Materialele au ținut cont întotdeauna şi

au reflectat progresul tehnic al epocii. Ansamblul de „tehnici ce mediază” folosirea materialelor didactice se numesc *mijloace didactice*.

Nu orice resursă materială (material direct sau mijlocitor) poate fi numită resursă materială a procesului de învăţământ, ci numai aceea care:

– corespunde obiectivului de referinţă urmărit, competenţei specifice sau obiectivului operaţional;

– corespunde unui model esenţializat pentru ca elevii să regăsească caracteristicile de bază ale noţiunii predate;

– are o ergonomie atractivă;

– corespunde unei anumite secvenţe din lecţie sau din alt tip de activitate didactică muzicală;

– nu necesită o manevrare complicată ce consumă timp;

– nu pune în pericol securitatea elevilor.

5.2. **Categorii de resurse materiale (mijloace şi materiale didactice) pentru Educaţia muzicală**

Şi categoria resurselor materiale trebuie gândită în legătură cu procesul tripartit de predare-învăţare-evaluare a Educaţiei muzicale în care se formează deprinderi muzicale însoţite de cunoştinţe specifice ce trebuie să provoace atitudini estetice.

În predare, profesorul le foloseşte pentru demonstraţia sau argumentarea pe cale inductivă sau deductivă a subiectului lecţiei. Mijloacele didactice necesită un spaţiu adecvat (fix, de dorit a fi un cabinet) sau o parte dintr-un spaţiu în care să se depoziteze tot necesarul demonstrativ pentru profesor şi pentru învăţarea în grup sau individuală.

Recomandări:

a) Mijloacele şi materialele didactice se vor grupa:

– pe ani de studiu (clasele V, VI, VII, VIII, IX, X);

– pe unităţi de învăţare.

– pe lecţii (sau alte activităţi muzicale).

b) Fiecare unitate de învăţare va avea grupat materialul didactic necesar lecţiei precizând cântece, piese spre audiere (casete, CD-uri), planşe, documente auxiliare (colecţii de cântece), partituri, albume de pictură, texte literare, mijloace audio-vizuale corespunzătoare. Acest grup de materiale didactice se va actualiza anual.

c) Este util ca profesorul să se folosească, în afară de clasica tablă şi cretă (depăşită astăzi şi nerecomandată, fiind un obiect poluant) şi de retroproiector (pe a cărui folii transparente va nota în prealabil sau în timpul predării, schema lecţiei etc.), aspectomat, casetofon şi un calculator.

d) Este absolut obligatoriu ca în fiecare şcoală (cabinet de muzică, sală cu destinaţie polidisciplinară) să existe instrumente muzicale:

– pian sau orice instrument cu clape, inclusiv acordeonul pentru demonstraţiile profesorului, instrumente care vor fi utile şi la serbările şcolare, repetiţiile corale etc.;

– instrumente cu corzi cu manualitate relativ uşoară şi acordaj egal temperat (chitara, mandolina, ţitera etc.);

– instrument de suflat (fluier românesc, blockflöte etc.);

– instrument de percuţie: trianglu, xilofon, tobiţe, tamburine, castaniete:

– pseudoinstrumente populare;

– obiecte sonore (jucării);

– orice alt instrument muzical.

Precizăm că reforma muzicală actuală prevede ca fiind obligatorie inițierea muzicală instrumentară a tuturor elevilor din învățământul obligatoriu

e) Este de dorit ca fiecare elev sau la fiecare bancă de doi elevi să existe un material didactic adecvat secvenței care prevede învățarea sau repetarea pentru însuşirea deprinderii muzicale, a cunoştințelor teoretice sau atitudinilor estetice. Materialul didactic va cuprinde instrumente sau pseudoinstrumente, obiecte sonore, materiale de simulare (claviatura desenată pe carton, portativ cu valori de note şi pauze confecționate din lemn (placaj) sau material plastic, baghete de diferite dimensiuni pentru reconstituirea modelului arhitectonic al piesei audiate, ce formează „trusa" de lucru individual sau a grupului mic de elevi.

Deoarece cântecul vocal, piesa instrumentală şi piesele redate prin mijloace audio constituie *baza resurselor materiale* a Educației muzicale, considerăm util să arătăm care sunt noile cerințe ale acestor resurse şi care sunt criteriile după care le alegem în diverse tipuri de activități muzicale formale sau informale.

5.3. **Criterii de selecționare a pieselor muzicale (vocale, instrumentale şi pe suport audio) pentru Educația muzicală**

5.3.1. *Criterii de selecționare a pieselor vocale necesare activităților muzicale vocale*

Metodicile anterioare (Ana Motora-Ionescu, 1965, 1978; Ion Şerfezi, 1968), cursurile de *Metodica predării muzicii* din Cluj-Napoca (Aurel Ivaşcanu, Ligia Toma-Zoicaş) şi din Iaşi (Pavel Delion) au indicat drept criterii de selecție „a cântecelor pentru şcoală", următoarele:

- „Vârsta copiilor, întinderea vocilor la copii, tematica programei de învățământ, gradul de dezvoltare muzicală al elevilor" (Ana Motora-Ionescu, 1978, p. 41-42).
- „Concordanța cu subiectul şi scopul lecției, valoarea estetică, valoarea educativă, accesibilitatea cântecelor pentru elevi" (I. Şerfezi, 1968, p. 54).

Criteriile enumerate mai sus sănătoase şi rămân valabile şi astăzi.

Având în vedere însă faptul că reforma învățământului românesc şi compatibilizarea *Didacticii educației muzicale* cu standardele europene se constituie într-un proces extrem de complex, de înalt profesionalism, criteriile enunțate se nuanțează şi se particularizează în mod esențial ținând cont de următoarele:

1) **selecționarea repertoriului vocal în funcție de ceea ce vizează ciclurile curriculare;**

2) **selecția repertoriului pe criteriul obiectivelor-cadru sau competențelor generale ce includ componenta instructivă şi atitudinală (atitudine estetică, valoare educativă);**

3) **selecționarea repertoriului în funcție de capacitatea de învățare a sunetelor de către elevi.**

1) Dacă luăm în discuție **criteriul selecției cântecelor după obiectivele ciclurilor curriculare** ar rezulta faptul că la grupa pregătitoare a grădiniței şi clasele I-II (ciclul de achiziții fundamentale) profesorul trebuie să aleagă cântece care:

– *să acomodeze elevul cu şcoala şi alfabetizarea* (la muzică ultima cerinţă ar însemna scris-cititul muzical prin procedee speciale: fonomimie atipică Chevais, reprezentarea grafică tip Curwen-Orff-Kodaly etc.; disciplina actului de interpretare vocală în grup sau individuală;

– *să aleagă acele cântece care acomodează copilul cu mediul înconjurător*; se potrivesc aici genurile pe suport muzical care formează deprinderea de redare onomatopeică a sunetelor, a conştientizării numărului de silabe cântate, a sensului melodiei, a accentelor etc.;

– să aleagă acele cântece care contribuie la socializare, ceea ce înseamnă acceptarea colaborării şi comportamentului copilului în grup; sunt indicate cântece cu mişcare şi roluri în care se antrenează pe rând toţi participanţii;

– să aleagă acele cântece vocale care să dea posibilitatea copilului din grupa pregătitoare la grădiniţă sau elevul din clasele I-II să fie imaginativ, „creativ".

Ciclurile următoare (dezvoltare pentru clasele III-VI şi orientare pentru clasele VII-IX) continuă obiectivele primului ciclu dar le ridică la nivelul unei cunoaşteri în care e posibil de operat cu limbajul noţional.

Cântecele vor fi selecţionate pentru a asigura:

a) dezvoltarea achiziţiilor lingvistice; cântecele pot avea teme de maturitate şi un vocabular de specialitate;

b) capacitatea de exprimare a propriului eu;

c) capacitatea de analiză pe baza unui model dat sau unul creat de însuşi elevul, pentru evidenţierea unui cântec vocal.

Se potrivesc aici cântece populare, de muzică uşoară, piese corale, arii accesibile din opere şi operete etc.

Condiţia principală pentru evitarea kitsch-ului este atenţionarea elevului că acesta:

– utilizează o tehnică puerilă;

– are o tematică sumară ce nu interesează decât o categorie restrânsă de tineri, maturi;

– are un text vulgar sau de imitare nereuşită a unor texte mai vechi de valoare;

– este efemer.

Totodată trebuie explicat faptul că o piesă vocală catalogată kitsch este o realitate ce trebuie înţeleasă ca o subcultură ce va însoţi permanent marea cultură. Kitsch-ul muzical este adeseori acceptat pentru facilul şi divertismentul care îl însoţesc.

2) **Selecţionarea repertoriului vocal pe criteriul ce ţine cont de obiectivele-cadru sau competenţele generale** presupune că profesorul va trebui să aleagă piese muzicale care:

– sunt de dorit să fie prevăzute în programa fiecărei clase;

– o parte din cântece trebuie să aibă calităţi vocale, adică să poată fi cântate şi vocal şi instrumental păstrând o singură tonalitate/mod popular de bază, pentru ca vocalul cu instrumentalul să fuzioneze firesc;

– să poată fi intonate (interpretate) accesibil de elevi după ce au fost audiate modelele oferite de marii interpreţi vocali;

– o parte din cântece trebuie să aibă caracter didactic, adică să conţină esenţializat, dar în cel puţin 3 locuri, exemple necesare noţiunii care trebuie predată; de aceea este nevoie să apelăm la solfegii şi exerciţii demonstrative dar numai în

situații când cântecul vocal nu întrunește calitățile unei argumentări inductive, deductive sau prin procedeul analogiei/comparației;

– să permită prin morfologie și sintaxa muzicală, text literar o anume flexibilitate pentru a fi interpretate prin eul personal al elevului sau să fie piesa-problemă pentru a se constitui în „studiu de caz” etc.

3) **Selecționarea repertoriului vocal pe criteriul capacității de intonare justă** ridică una din problemele care nu a fost soluționată în totalitate.

Profesorul trebuie să țină cont de:

- Diapazonul vocii elevului trebuie să coincidă cu ambitusul cântecului, adică traseul de sunete intonate vocal de un elev de la cel mai grav sunet la cel mai acut, trebuie să fie identic cu traseul pe care îl cuprinde cântecul, de la cel mai grav la cel mai acut sunet. Această corespondență este o condiție pentru ca un cântec să fie accesibil.
- Celulele muzicale, modulele melodico-ritmice trebuie să facă parte din zestrea aperceptivă înnăscută sau dobândită de elevi; în cazul când din motive obiective ce țin exclusiv de elev, acesta nu și-a corectat defectul, interpretarea muzicală pe care o solicităm va fi instrumentală.
- Modulele melodico-ritmice pot să cuprindă sunete aparținând prepentatoniilor, pentatoniilor, (cordii), hexatoniilor (cordii), heptacordiilar, alăturând cu curaj și module disonante; formulele ritmice vor ține cont, pentru început, de ritmurile accesibile ale elevilor (vezi Brailoiu, E. Camisel). Aceste formule trebuie emancipate spre a fi exersate și pentru a nu bloca accesul la piesele vocale, corale moderne ce abundă în formule ritmice variate și complexe.
- Cântecele trebuie selecționate și în funcție de oferta vie care o constituie elevii dintr-o clasă și școală, pentru că vocea lor își modifică diapazonul, timbrul de la un an școlar la altul.
- Repertoriul de cântece trebuie triat astfel încât să țină cont de calendarul anotimpurilor și de cel cultural al școlii.

Deoarece demersul proiectării didactice este prin indicațiile de implementare a reformei, orientat spre o personalizare, profesorul, în cazul când aceste criterii complexe nu se regăsesc în oferta de altfel generoasă din manualele alternative, are posibilitatea să selecționeze cântece din materialele suport (vezi lista din anexele finale din partea I a lucrării).

5.3.2. *Criterii de selecționare a pieselor muzicale necesare activității de interpretare instrumentală*

Piesele muzicale pentru această categorie de activități se pot selecționa de către profesor după câteva criterii:

- În funcție de instrumentul ales (cu clape, cu corzi, de suflat) care impune pentru inițiere un anumit traseu al sunetelor. Pentru voce, traseul cântecelor pornește fie de la Sol sau Do spre grupe de sunete ce pot fi tonii sau cordii, fie folosind „procedeul solmizației” relative de tip Kodaly în care terța copiilor putea fi notată pe portativ și apoi intonată la înălțimea relativă (oricare) nu la una absolută a sunetelor numind-o invariabil Sol-Mi.

Pentru instrumente, criteriul de selecție trebuie să fie ușurința manevrării clapelor (degetele sunt de lungimi diferite și au forțe diferite) cu minimum de efort la

apăsarea corzilor şi ciupirea acestora utilizând ambele mâini la chitară, mandolină, cu minimum de efort al degetelor şi de suflu, a sunetelor la fluier sau blockflőte.

Din acest punct de vedere, traseele de învățare a sunetelor în noile metodici pentru diverse instrumente nu coincid cu traseul recomandat vocilor de copii.

De exemplu, pentru blockflőte sunetele cele mai comode, în sensul că nu necesită mişcări complicate de degete acoperirea orificiilor, sunt: Si (acoperit cu orificiu), La (acoperit cu două orificii alăturate), Sol (acoperite trei orificii alăturate). Sunetele sunt în fapt la o octavă superioară.

Toate aceste inconveniente ne fac să privim cu atenție piesa instrumentală pentru ca aceasta să rezoneze acustic întotdeauna cu frecvența sunetului vocal.

- Piesa instrumentală poate fi aleasă şi din repertoriul vocal dacă aceasta din urmă permite la început o manevrare comodă şi ritmică a instrumentului; am face recomandarea pentru ca piesa să fie cântată vocal, iar aportul instrumentului să fie episodic; intervențiile instrumentului să apară acolo unde corespund şi contribuie la expresivitatea piesei, creând efecte timbrale de bun gust.
- Criteriile expuse la 5.3.1. sunt adaptabile şi pentru 5.3.2.

5.3.3. *Criterii de selecționare a pieselor muzicale pentru receptarea lor prin mijloace audio (audiția muzicală)*

Piesele muzicale imprimate pe bandă magnetică şi redate prin mijlocirea difuzoarelor din casetofoane sunt o resursă materială a învățării importantă prin care se ating o parte din obiectivele-cadru sau competențele generale propuse de programe.

Resursa se mai numeşte prescurtat „audiție muzicală”, denumire improprie, dar impusă de practica şcolară (un verb transformat în substantiv).

Pentru ca cele prezentate să corespundă termenilor aflați în documentele curriculare (programe, ghid metodologic, manuale de Educație muzicală) vom păstra această denumire.

„Audiției muzicale”, al treilea mijloc didactic important în Educația muzicală contemporană, i-a fost recunoscut statutul destul de târziu, şi anume în a doua jumătate a secolului al XX-lea, ca efect al generalizării „şcolii active”. Audiția muzicală fiind prin definiție un procedeu mijlocit de tehnica audio (magnetofoane, pick-up, casetofoane, C.D.-play-uri, radio-uri), poate fi utilizată şi prin glasul profesorului, ansamblurilor din şcoală sau prin audiția unui concert live în sălile de spectacol, presupune contactul auditiv cu un repertoriu muzical.

În viața de zi cu zi, mediul nostru ambiental este adeseori aglomerat de sonorități şi omul pare strivit de acestea. Mediul ambiental este o forță care poate modela prin sonoritățile sale starea afectivă a omului. Acest efect poate să fie rezultatul unui demers neintenționat (asaltul de muzică din locuințe, de pe străzi, în magazine, piețe etc.) sau poate fi dirijat, sistematizat prin şcoala şi instituțiile culturale (vezi concertele educative ale filarmonicilor, ale ansamblurilor artistice naționale, județene).

În această ultimă formă, audiția muzicală înțeleasă ca procedeu de transmitere spre receptare a pieselor muzicale a fost prezentă în manualele şi programele româneşti începând cu George Breazul (1934) şi apoi în toate momentele care tratau probleme de estetica muzicii.

Găsim recomandări metodice în toate lucrările destinate învăţării (clasele I-XII) la I. Şerfezi, Ana Motora-Ionescu, Ligia Toma-Zoicaş.

Conţinutul acestora este selecţionat pe următoarele criterii:

– accesibilitatea ce se poate asigura prin cuplarea muzicii cu un text sau prin apelul la o muzică ilustrativă, onomatopeică, muzică cu program;

– melodicitatea ca rezultat al reaudierii unor piese cunoscute din surse extra-şcolare (familie) şi apreciate, prin tradiţie, drept „frumoase";

– valenţele demonstrative ale unei piese ce conţine o problemă de gramatică muzicală care trebuie argumentată pe cale inductivă sau deductivă.

Aceste criterii de selecţie şi utilizare a muzicii spre audiere au fost şi sunt specifice învăţământului de tip clasic ce nu şi-a propus formarea personalităţii elevilor prin dezvoltarea atitudinilor estetice, morale. În categoria acestora intră exerciţiile de „ascultare a mediului înconjurător" (Maria Montessari) care urmăresc dezvoltarea capacităţii de discriminare auditivă, senzorială dar şi audierea pentru îmbogăţirea informaţiei culturale (Rouskin).

Audierea muzicii îşi schimbă total funcţia odată cu utilizarea muzicii cu funcţie cathartică, de schimbare a stării emoţionale (Maurice Martenot) sau de repetare insistentă, dar discretă ca intensitate pentru formarea memoriei muzicale (Shinichi Suzuki).

Poveştile dramatizate pe suport muzical, scrise de celebrul Prokofiev, sau conceperea unui întreg sistem coerent de Educaţie muzicală, în care audierea muzicii cu teme accesibilizate prin program devine emblematic (Kabalevski), sunt câteva indicii ale tendinţei de a generaliza practica receptării muzicii prin concerte pentru elevi sau de a aduce muzica în clasă prin intermediul mijloacelor audio.

„Audiţia muzicală", ca procedeu de difuzare în clasă a muzicii prin aceste mijloace, trebuie să selecţioneze repertoriul ţinând cont de:

– cerinţele ciclurilor curriculare (obiective urmărite şi caracteristicile psihice ale copiilor de diferite vârste în ceea ce priveşte atenţia, gândirea, afectivitatea, imaginaţia etc.);

– cerinţele indicate de programele şcolare: obiective/competenţe conţinuturi (repertoriul propus) cu precădere cele ce indică dezvoltarea imaginaţiei şi îmbogăţirea culturii generale ca premisă a unei relaţionări diacronice şi sincronice în audierea muzicii.

Amendamente exprese care trebuie specificate la criteriile enumerate mai sus se referă la:

– durata audierii unei piese muzicale, durată reflectată în funcţie de *curba de atenţie a elevilor*, în general neomogenă. Dacă este să dăm ca indicatoare câteva cifre, acestea pot fi pentru ciclul curricular „achiziţii fundamentale" 1-3(5) minute, iar pentru ciclu curricular „Dezvoltare" 5-10 minute; pentru elevii de liceu 10-15(20) minute;

– audierea pieselor muzicale în clasă trebuie să intre în preocupările de a realiza o „audiţie muzicală activă" prin care înţelegem: dirijarea atenţiei şi explicarea celor audiate pentru a cunoaşte ceea ce e important la piesa prezentată, antrenarea elevilor spre a traduce printr-o expresie proprie în desen sau compunere liberă, cele audiate; sau audiţia muzicală poate fi un prilej de meditaţie interioară sau relaxare şi atunci, pentru copii mici, de exemplu poziţia de audiere, am recomanda-o ca un procedeu de experimentat, să se facă în felul următor: cu capul pe bancă, cu ochii închişi, intensitatea muzicii să fie mică, indicându-le să evoce sau să-şi reprezinte o scenă pe care au trăit-o cu plăcere;

– repertoriul instrumental trebuie să conţină pe lângă piese ce se pretează la o traducere uşoară, ilustrativă a muzicii cu efecte ce permit asocierii cu realitatea înconjurătoare, într-un cuvânt muzica figurativă cu program, şi piese muzicale în care nonfigurativul să fie prezent.

Putem face o audiţie eficientă pentru profesor şi plăcută pentru elevi cu cea mai abstractă muzică dacă, de exemplu, pentru toate vârstele încercăm să montăm pe bancă cu ajutorul unor baghete mici de diverse culori, planul (forma) unei piese muzicale. De exemplu, forma rondo-ului:

Roşu (ref) *galben* (A) *roşu* (ref) *verde* (B) *roşu* (ref) *alb* (C) *roşu* (ref)

În concluzie, la acest amendament: *elevilor de toate vârstele trebuie să le oferim spre audiere şi piese instrumentale nonfigurative în care nu este obligatoriu ca melodia să fie elementul cel mai atractiv*.

La o simfonie, de exemplu, sau un cvartet de coarde, (clasa a IX-a) putem să sugerăm elevilor următorul plan de audiere utilizând fişa individuală de audiere-activă a unei piese:

- în partea a I-a (Allegro-sonata) realizaţi, prin segmente colorate pe caiete, planul expunerilor melodice, menţionând totodată şi instrumentele care redau melodiile pentru a sintetiza forma muzicală a celor audiate;
- în partea a II-a (Andante-lied) expuneţi pe caiete opiniile voastre în legătură cu melodicitatea acestei părţi, dacă este originală, dacă are asemănări (ce fel?);
- în partea a III-a (Moderato-menuet) comparaţi tempoul acestui gen de muzică de dans cu alte genuri contemporane cu aproximativ acelaşi tempo sau cu tempouri diferite şi motivaţi eventual evoluţia acestora;
- în partea a IV-a (Presto-rondo) urmăriţi virtuozitatea tehnică a orchestrei, tempoul acestei părţi, comparaţi virtuozitatea unor instrumentişti de muzică uşoară, populară, clasică, cunoscuţi de voi.

Apreciaţi:
Este o lucrare originală (ce este original?)
Este o lucrare accesibilă (ce este accesibil?)
Este o lucrare pe care aţi dori să o mai ascultaţi?

5.4. **Chestionar cu itemi pentru autoevaluare**

1) Enumeraţi mijloacele didactice şi materialele didactice necesare dotării unui cabinet destinat Educaţiei muzicale.
2) Arătaţi care sunt modalităţile de ordonare a unora dintre aceste resurse pentru ca materialele să fie pregătite dinainte pentru activităţile curente: lecţii, repetiţii cu ansamblurile corale, instrumentale din şcoală.
3) Propuneţi un repertoriu de cântece vocale (la alegere) şi arătaţi care au fost criteriile pe care le-aţi urmărit, ce calităţi didactice are noul repertoriu.
4) Propuneţi un repertoriu de piese instrumentale pentru o clasă şi arătaţi care sunt valenţele didactice care v-au determinat să faceţi această selecţie.
5) Propuneţi un repertoriu de piese spre audiere şi motivaţi alegerea lor în funcţie de cerinţele obiectivelor-cadru 2 şi 4 (clasele V-VIII).

Evaluare
Pentru fiecare întrebare se acordă 2 puncte.
Total = 10 puncte.

Unitatea de curs 6
RESURSELE METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (metode de învățământ)

Rezumat

Stăpânirea cu meşteşug şi artă a sistemului de metode de învățământ şi configurarea unui grup propriu pentru eficientizarea învățământului, se constituie cu siguranță, ca latură definitorie a personalității unui cadru didactic. Unitatea de curs 6 are ca scop prezentarea comparativă a diferitelor modalități de a configura metodele de învățământ cu scopul de a evidenția valoarea configurației actuale: 14 metode de formare şi dezvoltare a cunoştințelor şi deprinderilor ce pot fi utilizate de acest obiect de studiu, 4 metode de stimulare a imaginației şi creativității de tip şcolar şi câteva procedee prin care muzica serveşte educației morale.

Sunt prezentate, pentru majoritatea metodelor, exemple din domeniul Educației muzicale.

Obiective urmărite:

- să fie capabil să numească metodele de învățământ, indicând cel puțin patru metode mai frecvent utilizate;
- să fie capabil să eşaloneze metodele după demersul inductiv sau deductiv al predării;
- să numească resursele materiale (mijloacele didactice) de care se slujeşte o demonstrație făcută de profesor în ora de Educație muzicală;
- să facă diferențele semantice necesare când utilizează termenii: joc, joacă, jucărie, joc pe suport muzical, joc didactic muzical, activitate ludică, loisir, muncă, exercițiu;
- să numească metodele de creativitate şi scopul urmărit de acestea în Educația muzicală.

6.1. **Definiții**

Resursele în învățământ – aşa cum am arătat – se referă la rezervele, sursele de ori ce natură ce, la un moment dat, sunt valorificate într-o împrejurare şi mijlocesc, facilitează diverse activități didactice.

Metodele sunt definite, de autorii de ieri şi de astăzi, cu diverse arii de cuprindere şi fac parte integrantă din categoria resurselor de învățământ.

După Ioan Nicola[5] „**metoda** include un ansamblu de tehnici prin care se pot obține rezultate noi”…. „Folosită de un subiect (metoda) devine un instrument care se adresează realității pentru a o cunoaşte”. Acelaşi autor precizează că „**procedeul** este un auxiliar al metodei, fiind subordonat acesteia şi urmărind cunoaşterea unor aspecte colaterale, care întregesc şi lămuresc o metodă, cu toate că acelaşi procedeu poate fi propriu mai multor metode”.

[5] Ioan Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994, p. 59-60.

Constantin Moise[6] defineşte metoda de la înţelesul iniţial de „cale, drum de urmat", „comun educatorului şi educaţilor pentru îndeplinirea scopurilor învăţă-mântului, adică pentru informarea şi formarea educaţilor".

De exemplu, **metoda Orff** a ales calea instrumentală prin procedee specifice cântecelor ce permit folosirea percuţiei şi tehnicilor speciale instrumentelor de suflat.

Metoda Suzuki urmează calea instrumentală prin procedeele cerute de predarea viorii.

Metoda Kodaly urmează calea vocală prin procedeele cerute de cântecul popular maghiar şi scandarea unor texte din lirica populară.

Reţineţi!

Metoda (de la grecescul *metodos* = urmărire, cale, itinerar) este o structură ordonată ce reglează acţiunile practice şi intelectuale în vederea atingerii unui scop (Paul-Popescu Neveanu). Metoda are un caracter instrumental prin care intervenim, informăm, interpretăm, acţionăm.

Dacă metodologia – ca parte a didacticii – studiază rolul şi modul de utilizare a metodelor, strategia didactică se referă la abordări combinatorii de metode pentru rezolvarea triadei: predare-învăţare-evaluare şi pentru ca Educaţia muzicală să vizeze deprinderi-cunoştinţe-atitudini specifice acestui obiect de studiu.

6.2. **Personalitatea profesorului şi metodele de învăţământ**

Nu de puţine ori personalitatea unui cadru didactic este asimilată cu metoda lui de predare-învăţare, uneori şi de evaluare. Întâlnim din păcate şi astăzi confuzii între personalitatea cadrului didactic şi metodele de predare, termeni aflaţi în conflict deschis, după unii autori, din cauza unor concepţii semantice unilaterale.

Să ne amintim că însuşi Comenius în secolul al XVII-lea, nesocotea personalitatea profesorului şi individualitatea elevului. O metodă bună după părerea lui, chiar dacă personalitatea profesorului ar fi fost slabă şi nu s-ar fi ţinut cont de individualitatea elevului, ar fi condus spre rezultate eficiente.

La polul opus, în secolul al XVIII-lea, Rousseau considera că rezultate eficiente în educaţie se obţin numai dacă se ţine cont de individualitatea elevului şi personalitatea profesorului.

Încă de prin anii '30 ai secolului al XX-lea, G.G. Antonescu sesiza că în învăţă-mântul românesc există în raţionamentul unor cadre didactice precepte defectuoase, ca de exemplu următorul: profesorul dacă e o personalitate, posedă implicit şi aptitudini pedagogice şi atunci nu are nevoie de cursuri pentru ca să-şi însuşească metode.

Dacă profesorul nu posedă aceste însuşiri, el devine sclavul metodelor „până în cele mai mici amănunte"[7].

Conflictul dintre personalitate şi metodă persistă uneori şi astăzi, pentru că s-au adoptat două soluţii unilaterale.

Din prezentarea calităţilor personalităţii profesorului (competenţele descrise în capitolele anterioare), bun specialist în probleme muzicale, practician, om de

---

[6] Constantin Moise, *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 143.

[7] G.G. Antonescu, *Pedagogia generală,* Institutul Pedagogic Român, Bucureşti, 1930, p. 44.

cultură, cu tact psihopedagogic, nici una nu se datorează strict eredităţii, nu este înnăscută, ci este un bun dobândit, ce se sprijină pe calităţi şi aptitudini specifice fiecărui ins, aptitudini ce sunt favorizate de unele predispoziţii precum răbdarea, ordinea, uşurinţa în exprimare, logica etc., care favorizează eficienţa utilizării metodelor de predare-învăţare a muzicii.

6.3. **Configuraţia sistemului de metode de învăţământ**

În ceea ce priveşte **configuraţia sistemului de metode de învăţământ** există mai multe criterii de sistematizare a acestora.

În cursurile de Pedagogie metodele sunt prezentate şi grupate după scopul urmărit.

Generaţiile mai vechi de învăţători şi profesori au învăţat sistematizarea metodelor după Victor Ţârcovnicu (1972), autor ce indica următoarea clasificare:

1) metode de însuşire (transmitere) de cunoştinţe noi, de fixare şi de formare a priceperilor şi deprinderilor;
2) metode de verificare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor;
3) metode de apreciere şi stimulare a activităţii elevilor.

După Ioan Cerghit (1976) metodele se clasifică în:

1) metode de comunicare (orală şi scrisă);
2) metode intuitive (cunoaşterea nemijlocită a realităţii sau de substituire a realităţii);
3) metode bazate pe acţiune.

Mai recente sunt clasificările lui Ioan Nicola (1994) şi Constantin Moise (1998). Primul împarte metodele în:

1) metode şi procedee expozitiv-euristice: povestirea, explicaţia, prelegerea, conversaţia, problematizarea, descoperirea, demonstraţia, modelarea, observaţia independentă, munca cu manualul, lucrările experimentale, lucrările aplicative, lucrul în grup;
2) metode şi procedee algoritmice;
3) metode de evaluare a randamentului şcolar (autorul le numeşte metode şi procedee evaluativ-stimulative).

Cel de al doilea autor (Constantin Moise) simplifică într-un fel gruparea metodelor în:

1) metode de predare-asimilare:
    a) tradiţionale;
    b) de dată mai recentă;
2) metode de evaluare: de verificare, de apreciere:
    a) tradiţionale;
    b) de dată mai recentă.

Observaţia pertinentă şi de mult timp aşteptată pe care o face autorul acestei ultime clasificări este aceea că ar trebui făcută o demarcaţie mai clară între metodele de învăţământ şi formele cunoaşterii pentru a se stabili cu mai multă precizie locul algoritmizării, descoperirii, de exemplu în piramida cunoaşterii ştiinţifice şi în piramida cunoaşterii didactice.

În lucrările mai recente sunt prezentate în totalitate metodele posibile de folosit în procesul de învăţământ. Aria cuprinde şi metode de dezvoltare a inventivităţii (creativităţii).

Aurel M. Cazacu[8] prezintă următoarele metode într-o ordine specifică predării filozofiei: metoda dialogată, rezolvare de probleme, grupul de lectură, grupul de discuție, rețeaua de discuție, rețeaua-grup de dezbatere, *brainstorming*, Phillips 6-6, sinectica focus-grup, *fishboul*, controversa creativă, mozaicul, metoda magistrală.

Există desigur în clasificări destule elemente convenționale, care din rațiuni strict didactice devin superflue.

Ioan Bontaş[9], după ce, cu titlu informativ le clasifică în metode clasice, moderne, de predare, învățare, predare-învățare, acționale, de explorare directă şi indirectă, de evaluare, cu caracter de cercetare, se mărgineşte într-un demers inteligent de a le numi: metode principale în metodologia didactică", numind următoarele metode: expunerea, conversația, demonstrația, modelarea, algoritmizarea, simularea, *brainstorming*-ul, sinectica, studiul cu cartea şi exercițiul. Separat enumeră metodele de educație morală: convingerea, exemplul, aprobarea şi dezaprobarea ca procedee de evaluare morală şi exercițiul.

În ceea ce priveşte metodele de predare-învățare-evaluare a muzicii, ele nu au fost şi nici nu pot fi altele decât cele din configurația sistemului de metode generale, cu precizarea că unele dintre ele au o utilizare mai frecventă decât altele după cum se va vedea în continuare.

Fideli obiectivelor pe care ni le-am propus în această lucrare, şi anume de a ghida profesorul în a şti ce să facă (ce, cât, cum) în procesul de Educație muzicală pe parcursul unui an, în demersul său de proiectant şi de participant direct la actul de modelare instructiv-educativă, prin muzică a elevilor, considerăm că gruparea metodelor de învățământ trebuie făcută:

1) pe actorii Educației muzicale implicați în predare-învățare-evaluare:

– metode de predare exclusiv pentru profesor;
– metode de învățare-autoevaluare pentru elevi;

2) pe valențele morale, empatice şi de creativitate implicate în Educația muzicală:

– metode de obiectivare a imaginației şi empatiei;
– metode de educație morală mijlocite de muzică.

Comentați !

Luați în dezbatere toate clasificările enumerate de noi (dar şi altele posibile) şi puneți-le în relație cu obiectivele-cadru sau competențele generale pentru obiectul de studiu: Educație muzicală.

Translarea modelului de clasificare a metodelor prezentat anterior mai suferă cel puțin două modificări în situația contactului cu vârsta şi capacitatea muzicală a elevului.

Prima se referă la faptul că acestea în momentul când se aplică pe cele cinci cicluri curriculare (de achiziții fundamentale, de dezvoltare, de observare şi orientare, de aprofundare şi specializare) vor prinde contururi ce le glisează substanțialitatea şi amploarea.

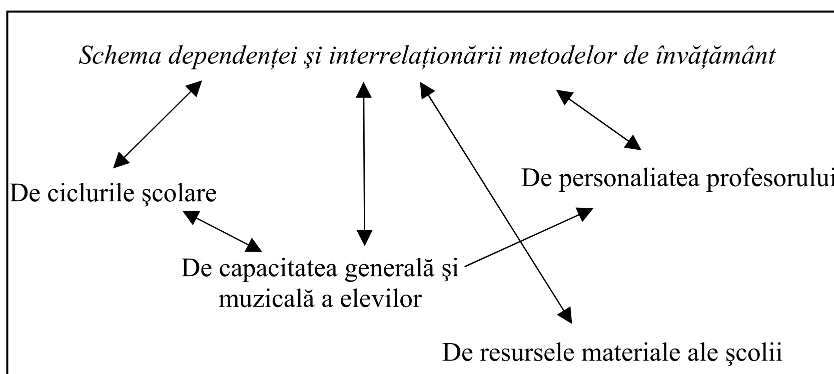
---

[8] Aurel M. Cazacu, *Didactica filozofiei,* Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.

[9] Ioan Bontaş, *Pedagogie*, Editura All, Bucureşti, 1994.

De exemplu, să ne gândim numai la metoda exercițiului vocal sau instrumental care va căpăta pe scara vârstelor de la 6 ani la 16 ani (perioada şcolarităţii obligatorii) aspecte care vor metamorfoza jocul ca metodă de acționare de la exercițiul ludic, la exercițiul tehnic înțeles şi iubit numai de elevii mari din ciclurile de observare-orientare-aprofundare.

O altă modificare în substanța tipurilor de metode se va produce pentru Educația muzicală în situația racordărilor la realitatea dată de diferențele de intonare vocală a elevilor: categoriile de distonici şi disritmici.



6.4. **Metode de învățământ şi demersurile de argumentare inductivă, deductivă, de analogie (comparație)**

Înainte de prezentarea conținuturilor şi specificității metodelor de învățământ aplicate în Educația muzicală trebuie să precizăm că demersul metodic în predare-învățare-evaluare se bazează pe argumentări, demonstrații şi repetări zeloase care facilitează comunicarea între cei doi parteneri ai Educației muzicale: profesorul şi elevul printr-un complex de metode.

Însuşirea cunoştințelor, formarea deprinderilor, a atitudinilor urmează şi în Educația muzicală căile cunoscute ale unei organizări cu metode ce țin de inductiv sau deductiv, fie ale unui demers prin analogie-comparație.

Ținem să subliniem acest lucru deoarece în toate ghidurile metodologice de aplicare a reformei curriculare în România se subliniază importanța demersului inductiv (de la experiențe individuale, intuiții, reprezentări, noțiuni spre reguli cu putere generalizatoare), importanță ce merge până la eludarea celorlalte, ori Educația muzicală este un obiect de studiu complex care trebuie să opereze cu metode care favorizează calea inductivă când profesorul trebuie să valorifice cunoştințele şi experiențele empirice ale elevului, dar în acelaşi timp sunt utile şi chiar de neînlocuit demersurile deductive pentru certitudinea adevărurilor pe care le conțin. Demersul ce apelează la analogie (care permite asemănări parțiale) şi la comparație (ce examinează cât mai complex un fenomen) va antrena metode ce facilitează înțelegerea şi practicarea muzicii.

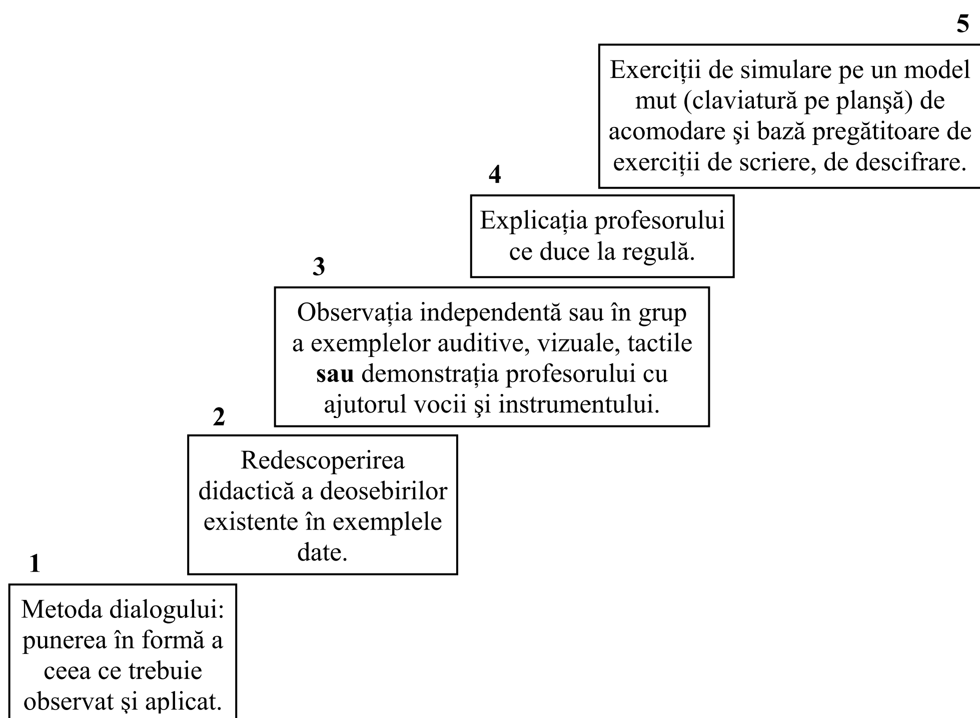
O lecție poate fi de calitate şi de mare eficiență dacă metodele sau subalternele lor, procedeele, se comportă atât inductiv, cât şi deductiv, fără ca cele două demersuri să fie considerate în conflict. Ele trebuie să se sprijine şi să se completeze reciproc.

Dacă privim formatul unui proiect secvențial, rubricile „resurse" şi „activități de învățare" trimit către specificarea unor acțiuni la care se poate ajunge numai prin apelarea la mai multe metode, care trebuie conduse inductiv, deductiv sau prin analogie-comparație, cu flexibilitate. Altfel spus, nu folosim unilateral metodele, ci le intercalăm spre a ajunge la performanța înțelegerii şi aplicării sarcinii propuse.

În momentul actual, al reformei curriculare, când proiectarea este recomandată să se oprească la unitatea de învățare, simplele enunțuri din rubrica „activități de învățare" sunt, după opinia noastră, insuficiente pentru un debutant.

De exemplu, pentru „Unitatea de învățare: Melodia" la clasa a VI-a se prevede lecția „Alterații" – şi sunt recomandate la rubrica „activități de învățare" următoarele: intuirea auditivă şi vizuală a sunetelor relaționate cu sunetele învecinate şi exersarea tehnicii de execuție la instrument a sunetelor Fa diez şi Si bemol (instrument cu clape).

Un cadru didactic cu experiență îşi va grupa procedeele şi metodele de lucru pe o traiectorie inductivă cu elemente de analogii şi comparații, care ar putea să aibă următorul posibil model în scară:



Tot la clasa a VI-a la aceeaşi unitate de învățare, o lecție are ca subiect „Miniatura, suita, rapsodia". Timp de lucru: 2 ore.

În acest caz, eficient va fi să apelăm la gruparea metodelor pe o traiectorie deductivă pentru a argumenta şi pentru ca mecanismul cunoştinţelor, deprinderilor de audiţie şi atitudinilor aşteptate de la elevi să se poată realiza.

Am recomanda următoarea scară, descendentă, considerând că regula (termenul generalizator) este un punct culminant al însuşirii cunoştinţelor:

1	**2**	**3**
Metoda expunerii şi a demonstraţiei (prezentarea definiţiilor şi caracteristicilor): a) fie a fiecărui gen în parte urmat de treapta 2 (redescoperirea); b) fie a celor trei genuri.	Redescoperirea caracteristicilor în audiţia fiecărui gen; metoda se poate combina cu observaţia individuală sau în grup.	Dialogul pe tema asemănărilor şi deosebirilor între genuri.

6.5. **Specificul metodelor de învăţământ utilizate în Educaţia muzicală**

Descrierea caracteristicilor metodelor de învăţământ şi expunerea – după caz – a unor exemple concrete, în lucrarea de faţă, va urma o ordine ce a fost sesizată de noi în practica pedagogică din parcurgerea secvenţelor unei lecţii.

Descrierea caracteristicilor va face raportare la ciclurile curriculare şi la alte componente curriculare.

La sfârşitul capitolului vom prezenta un tablou sinoptic care va avea formatul clasificării care, după opinia noastră, satisface proiectarea didactică la Educaţia muzicală, fiind un ghid pentru secvenţele unei activităţi didactice.

Menţionăm că orice clasificare este o convenţie ce satisface cu precădere cunoaşterea ştiinţifică. Didactica aplicată utilizează metodele într-o ordine flexibilă, după opinia noastră, în funcţie de calea inductiv-deductivă pe care o alege profesorul prin limbaje orale, sau cele ce vehiculează limbaje audio-vizuale, cromatice, scrise sau din sfera lăuntrică (limbaj intern ca vorbirea internă, auzul intern atât de important în Educaţia muzicală). Metodele prezentate vor fi definite, apoi vor fi prezentate formele pe care le îmbracă şi rolul lor în activitatea didactică.

6.5.1. *Dialogul: de examinare, de tip euristic, de dezbatere*

Dintre metodele ce apelează la limbajul oral primul, în ordinea unei comunicări active cu elevul, este dialogul.

Dialogul sau conversaţia didactică este o metodă care valorifică rezultatul alternanţei dintre întrebările şi răspunsurile date de profesori şi elevi.

Dialogul poate fi **plasat ca moment introductiv** într-o lecţie, cu **rol** de sondare aperceptivă a cunoştinţelor, deprinderilor, atitudinilor pentru ca profesorul să poată construi predarea sau consolidarea etc., pe un teren de cunoaştere a realităţii din clasa de elevi.

Dialogul mai poate fi plasat şi pe **parcursul predării** pentru ca profesorul să se încredinţeze că cele predate au fost corect însuşite şi să-şi adapteze metodele şi chiar secvenţele activităţii în funcţie de ce a observat. Dialogul mai poate fi **plasat şi în încheierea activităţii didactice** ca o evaluarea cu aspect oral, de esenţializare şi sistematizare a celor mai importante probleme ale subiectului propus.

Dialogul sau conversaţia didactică poate să aibă următoarele forme:

• **Dialog (conversaţie) de examinare**, numit şi catehetic (*catihis* = carte cu întrebări şi răspunsuri inflexibile pe care un elev trebuia să le memoreze fără modificări în învăţământul medieval religios).

Acest tip de dialog poate fi utilizat în ora de Educaţie muzicală numai în situaţia limită când e vorba de verificarea stocului de termeni din vocabularul de specialitate necesar orei de Educaţie muzicală la orice ciclu curricular.

Se pune aici problema **întrebărilor** ce trebuie să aibă **calităţile de a fi scurte, concrete, logice**.

Exemple de întrebări incorecte (A) şi corecte (B):

A) Caracterizează această audiţie. (Ce observaţi în această audiţie muzicală?)

B) Caracterizează audiţia din punct de vedere al raportului dintre melodie şi acompaniament sau a uniformităţii tempo-ului, al apelării la influenţe populare: melodice, ritmice de acompaniament etc.

Întrebările din metoda dialogată, riguros dirijată, pot apela în câteva cazuri la categoria de **întrebări erotematice**, adică cele cu răspunsuri incluse într-o anumită proporţie. La acest set de întrebări se poate apela la câteva cazuri:

– în situaţia în care elevul din primele cicluri curriculare nu are experienţa răspunsurilor ce presupun capacitatea de analiză şi sinteză amplă;

– în situaţia când un elev sau un lot de elevi are această capacitate dar este obosit şi nu se poate concentra (vezi ora de Educaţie muzicală din ziua de vineri de la orele 17-18 sau 18-19 sau alte situaţii).

Termenul de „întrebare erotematică” a fost în uz în pedagogiile dintre cele două războaie mondiale, în secolul al XX-lea (G.G. Antonescu). Noi l-am reiterat cu scopul de a da o definiţie acestei categorii de întrebări.

Întrebările din cadrul metodei dialogate – aduc sau duc spre elemente complexe aflate în conflict, care necesită un set de răspunsuri, cer mai mult timp şi apelează la raţionamente combinatorii şi la procedee interdisciplinare şi fac parte din categoria **întrebărilor problemă.**

• **Dialogul (conversaţia) de tip euristic**, numit aşa după termenul grecesc care înseamnă descoperire (*Evrika*! = am aflat, am descoperit), conduce elevul prin întrebări, aparent indirect puse de profesor, spre redescoperirea şi înţelegerea unui fenomen, pe care apoi elevul este capabil să-l definească, să-l descrie prin propriile cuvinte. Socrate – deşi nu a lăsat nimic scris despre această metodă ce-i poartă numele – a avut (spun în scrieri discipolii lui) succes deosebit cu această metoda de „naştere a cunoştinţelor”.

În activităţile ce ţin de procesul de Educaţie muzicală, metoda dialogului euristic se poate folosi în ciclurile curriculare pentru vârste mai mari, pentru a determina atitudini, taxonomii valorice sau chiar de a se ajunge inductiv sau prin analogie-comparaţie la înţelegerea unor fenomene muzicale, estetice complexe.

Nu excludem utilizarea metodei şi pentru elevii mici, a căror capacitate generală şi/sau muzicală translează vârsta biologică.

• Altă formă a dialogului didactic este **dezbaterea** ca formă ce antrenează în jurul unei teme, profesori şi elevi ce fac un schimb avizat de opinii, pe baza unui bagaj provenit din lecturi de specialitate sau din propria experienţă.

Comentați!

Exemple de teme pentru liceu curs inferior, eventual şi clase mai mici (după caz), ce pot antrena dezbateri sau dialog euristic:

- Frumosul muzical creat şi frumosul muzical natural (consonanța-disonanța, urât-frumos în creația muzicală de la cea clasică, romantică până la sonoritățile muzicii concrete, muzicii electronice, rock, disco etc.).
- Problema libertății reflectată în arta muzicală: libertatea individului, libertinism, libertate socială, națională, confesională, violența etc.
- Sensul vieții şi destinul omenirii reflectat în creația muzicală: suferința şi sensul evenimentelor istorice, bucuria de a trăi, de a iubi, de a te dedica unui țel, concepția despre moarte în culturile lumii.
- Limbaje muzicale specifice omului contemporan.
- Vechiul şi Noul Testament în muzică.
- Dramaturgia şi muzica (poveştile copiilor, Shakespeare, Caragiale, mitologia greacă, germană).
- Poezia şi muzica (versuri celebre în lieduri şi romanțe).

6.5.2. *Demonstrația didactică*

Demonstrația didactică este o metodă ce se bazează pe limbajul oral pentru evidențierea caracteristicilor unor obiecte, fenomene, metodă ce este compatibilă cu toate ciclurile curriculare.

În Educația muzicală demonstrația didactică, ca metodă specifică profesorului, mentorului sau unor elevi care au fost antrenați în cercetarea unor probleme, are următoarele forme:

– **demonstrația vocală, instrumentală** ca mijloace naturale specifice artei interpretative;

– **demonstrația prin mijloace iconice (planşe), audio-vizuale**, modele mute, experiențe de laborator acustic, ca mijloace de substituire a celor naturale.

Pentru procesul de Educație muzicală demonstrația didactică certifică în fața elevilor adevărul despre competența muzicală a profesorului (vocală, instrumentală, intelectuală) şi contribuie la prestigiul lui profesoral.

Demonstrația didactică îmbină explicații orale cu concretețea dovezilor date de mijloacele muzicale naturale, audio-vizuale sau iconice. Este o condiție a eficienței unei demonstrații ca intuiția (cunoaşterea intuitivă) să se facă prin mai multe simțuri: auditiv, vizual – aşa cum o cerea cu peste un secol în urmă Pestalozzi.

6.5.3. *Descoperirea didactică (redescoperirea)*

Descoperirea didactică, numită şi redescoperire, este o metodă prin care un elev prin efort personal, independent, dobândeşte cunoştinţe, uneori deprinderi şi atitudini noi.

Dacă prin efort personal, dar dirijat de profesor, elevul ajunge să cunoască ceea ce s-a descoperit de ştiinţă, tehnică într-o perioadă de timp anterioară activităţii întreprinse de elev, opinia noastră este că metoda trebuie să se numească **redescoperire.** Dacă rezultatul cunoaşterii ghidate sau nu prin consultanţă ştiinţifică – tehnică dată de profesor, mentor – este o idee, o soluţie unicat, atunci putem să numim metoda **descoperire.**

În Educaţia muzicală **metoda redescoperirii** este utilă la toate nivelurile ciclurilor curriculare, dar ghidată prin combinarea metodei cu dialogul euristic pentru formarea gândirii, logicii, imaginaţiei, fără de care nici interpretarea şi receptarea muzicii nu-şi dobândesc plinătate.

Ghidarea elevului de către profesor sau mentor poate fi de tip oral (întrebări) sau de tipul ofertei scrise, bibliografice, pe care elevul trebuie să o consulte sau de tipul ofertei de soluţii de tehnică muzicală existente în materiale documentare audio-vizuale în redescoperirea unor probleme de tehnică instrumentală.

Rezultatul redescoperii ca metodă de cunoaştere trebuie raportat la cerinţele şi aşteptările ciclului curricular. Pentru un elev din ciclul curricular „Dezvoltare” (9-12 ani) redescoperirea are un alt prag de cunoaştere decât al elevului din ciclul curricular „Observare şi orientare” etc.

Important este ca elevul să ajungă singur la un anumit rezultat, să poată să caracterizeze cele redescoperite, chiar dacă acestea nu completează toate componentele întregului (cazul elevilor cu competenţe medii şi minime).

6.5.4. *Observaţia didactică*

Un procedeu ce intră obligatoriu în activitatea de redescoperire este observaţia.

După I. Cerghit (1980) observaţia poate fi considerată metodă, ce constă în urmărirea sistematică de către elev a obiectelor şi fenomenelor, cu scopul surprinderii însuşirilor semnificative ale acestora**.**

Spiritul de observaţie se constituie în prima treaptă în procesul gândirii. Observaţia ca metodă trebuie să fie urmată de prelucrarea datelor observate.

Pentru Educaţia muzicală observaţia se constituie într-o practică intrinsecă a formării auzului muzical melodic, armonic, ritmic etc. Pe baza ei se intră în categoria metodei exerciţiilor muzicale, ca metodă principală de interpretare, receptare a muzicii (vezi tipurile de exerciţii muzicale care se bazează pe observaţiile comparative dintre principalele elemente constitutive ale muzicii: înălţime, durată, timbru, intensitate).

Metodele prezentate de noi până acum fac posibilă parcurgerea unei argumentări inductive sau pot să constituie, după expunerea unei reguli, termen cu arie generalizatoare, pantă de argumentare într-un demers deductiv. De aceea vom prezenta aici o metodă de comunicare orală, „cartea de vizită” a profesorului care trebuie într-un an şcolar să demonstreze că poate conduce atractiv, monologat o comunicare numită **expunere.**

6.5.5. *Expunerea: povestirea didactică, explicația didactică, prelegerea*

Expunerea este o metodă de comunicare a cunoştinţelor dintr-un domeniu, prin intermediul limbajului oral.

Formele ei sunt:

– **povestirea didactică** ce implică o comunicare cu caracter evocator, cu trăire emoțională empatică, cu o durată de 3-5 minute;

– **explicația didactică** presupune utilizarea unui limbaj oral cu termeni ce asigură înțelegerea a ceea ce e esențial. Pentru a-şi dovedi eficiența, metoda poate fi şi trebuie însoțită de demonstrații şi de dialog pentru dezvoltarea spiritului de observație al elevilor;

– **prelegerea** este o formă de comunicare complexă, pentru elevii mari, de înalt nivel ştiinţific, ce expune concepte ştiinţifice, estetice din cele mai diverse. Prelegerea orală poate fi însoțită de punctări cu înscrisuri pe tablă (prelegerea magistrală) sau de demonstrații audio-vizuale sau poate fi îmbinată cu procedee de dialog interactiv cu echipa de specialişti (*team teaching*), cu oponenți.

Indiferent dacă este povestire, explicație sau prelegere ca formă, expunerea în momentul de față trebuie să țină cont de:

– respectarea caracterului ştiinţific, ocolind improvizația, amatorismul;

– obiectivele/competențele vizate în programe;

– depăşirea graniței monodisciplinare (acolo unde subiectul o cere);

– folosirea unor limbaje oferite de mijloacele moderne, audio-vizuale;

– încadrarea expunerii într-un timp ce rezonează cu puterea de concentrare, de urmărire a auditoriului;

– grija pentru intonație, pentru sublinierea elementelor mai importante, de gesturi discrete dar expresive, de deplasarea în sala de clasă sau de curs, care nu trebuie să fie factori perturbatori ai atenției elevilor.

6.5.6. *Problematizarea*

Problematizarea este o metodă complexă ce apelează la mai multe tehnici (întrebări, stări, defectări tehnice) prin care se rezolvă elemente conflictuale (necunoscute) într-un complex cu elemente cunoscute.

În situația când un profesor apelează la problematizare are ocazia să demonstreze elevilor că dobândirea de cunoştinţe, deprinderi practice şi atitudini, în general cunoaşterea este lacunară şi că fiecare ins îşi poate aduce contribuția la ataşarea unei verigi în lanțul relativ incomplet al unui domeniu.

Tipurile problematizării pot fi:

– întrebare-problemă;

– rezolvarea unui defect tehnic muzical;

– rezolvarea unor conflicte necunoscute într-un context cu elemente cunoscute muzicale.

6.5.7. *Studiul cu cartea*

Studiul cu cartea (manualul, materiale suport scrise pentru şi despre muzică) este o metodă activă prin care se urmăreşte deprinderea elevului cu studiul individual în care:

– trebuie să desprindă ideile şi procedeele esenţiale, ce definesc subiectul lecturii;

– să expună dirijat apoi nedirijat de profesor, ca într-un rezumat, cele citite;

– să ajungă, în timp, să emită aprecieri asupra lecturii parcurse (text literar, text muzical) comparând sursele de documentare între ele.

Studiul cu cartea este o metodă care trebuie repusă în circuit mai activ în ora de Educaţie muzicală, deoarece manualele de muzică au suficiente exemple, texte, comentarii care necesită a fi citite individual sau în grup. Aceasta ultimă situaţie se poate transforma într-o dezbatere dirijată (sau nu, după caz) de profesor.

6.5.8. *Modelarea didactică*

Modelarea didactică este metoda prin care unui model original, real (obiect, fenomen, proces tehnologic) i se cunosc caracteristicile prin intermediul unui substituent analog numit model.

Modelul poate fi redus la o scară mică sau poate fi mărit (machetele, mulajele), poate fi concretizat sau abstractizat (desene figurative, formule matematice sau literare) sau poate fi asimilat prin analogie (dintre două obiecte, fenomene, procese).

În Educaţia muzicală modelarea este frecvent utilizată. De exemplu, modelul mut de claviatură: o planşă pe carton individual poate fi un procedeu de exersare a degetaţiei pentru pian în lipsa acestuia.

Enescu, însuşi, exersa pe un model mut de vioară care cuprindea numai gâtul cu corzile întinse pe o tijă pentru exerciţiile mâinii stângi, în lungile sale călătorii, în turnee pentru a nu deranja călătorii din compartimentul trenului.

Formulele abstracte din armonie sau din formele muzicale ajută elevii în a urmări după o schemă planul armonic al unei piese sau forma arhitecturală a acesteia.

Exemplu:

• forma de rondo ABACADA;
• forma genului de concert instrumental;
• allegro de sonată;
• adagio (andante) lied;
• allegro (presto) rondo sau temă cu variaţiuni.

6.5.9. *Studiul de caz*

Studiul de caz este o metodă de cunoaştere întreprinsă de fiecare membru al unui grup, asupra unei situaţii reale sau ipotetice de viaţă, ca problemă particulară numită „caz”.

Problema reală sau creată se poate referi la viaţa oamenilor, la un sistem de orice natură, la un fenomen şi se dă spre cunoaşterea cauzelor ce au generat-o şi spre rezolvarea sau găsirea unor soluţii ameliorative.

În Educaţia muzicală întregul repertoriu vocal-simfonic şi de scenă (operă, operetă, balet etc.), cât şi muzica simfonică cu program poate intra în sfera

studiului de caz, de la „Capra cu trei iezi” de Alexandru Zirra la opera „Oedip” de Enescu, de la soluția din finalul Simfoniei a IX-a de Beethoven la „Fantastica” de Berlioz sau „Wozzeck” de Albam Berg etc.

Toate „studiile de caz” se vor raporta ciclurilor curriculare şi particularităților clasei la care se vor aplica.

6.5.10. *Simularea (psihodrama)*

Metoda simulării (psihodrama, joc dramatizat, jocul de rol) se referă la imitarea, simularea unor comportamente cu scopul de a le cunoaşte.

Metoda este indispensabilă interpretării muzicale, deoarece e o treaptă a empatiei, uneori neputându-se delimita când este numai trăire simulată şi trăire autentică.

Este în acelaşi timp o metoda utilă pentru formarea şi dezvoltarea atitudinilor estetice creative şi a expresivității, a empatiei.

6.5.11. *Instruirea programată*

Metoda instruirii programate este o metodă de studiu individual ce „programează” materialul de studiu spre însuşirea în unități informaționale mici, numite „paşi”.

Fiecare „pas” se însuşeşte în ritmul propriu al fiecărui elev, se retrapează în caz de neînsuşire.

Pasul (informația) nou se învață în funcție de evaluarea nivelului pasului vechi, anterior.

Instruirea programată, care aparține de didactica cibernetică, are câteva tipuri mai cunoscute:

– instruirea programată lineară, tip Skinner, ce facilitează învățarea la elevii care au nevoie de „paşi” mici, dar care fragmentează informația arcului mare şi îngreunează sinteza;

– instruirea ramificată, tip Crowder, ce oferă răspunsurilor o alegere dintr-o listă de enunțuri adevărate sau false;

– instruirea combinată, tip Pressey, ce combină procedeele Skinner şi Crowder.

Există mijloace speciale pentru acest tip de învățare de la „maşinile de învățat” ale deceniului V al secolului trecut, la calculatoarele performante ce folosesc şi alte tipuri de programe, decât cele enumerate mai sus.

6.5.12. *Algoritmizarea*

Metoda algoritmizării se referă la un grup (ansamblu) de reguli sau operații ce se succed în mod logic în rezolvarea unei probleme.

Împărțirea şi ordonarea algoritmilor (o operație, o regulă sau o serie de operații, reguli) devine o tehnică indispensabilă interpretării muzicale, solfegierii, descifrării unei partituri etc., activități ce presupun o ordonare logică, dar nestandardizată, cu un anume specific.

Se constată că eşecul „solfegierii” în învăţământul obligatoriu s-ar datora în parte şi faptului că elevului nu i se prezintă tehnica algoritmizării unui cântec organizat pe regulile sistemului tonal-funcţional, diferit de cel ce e organizat după regulile sistemului modal sau de cel atonal-dodecafonic.

6.5.13. *Exerciţiul*

Metoda exerciţiului este „o repetare zeloasă a unei mişcări, operaţii, acţiuni sau activităţi în vederea însuşirii unui model dat, consolidării sau perfecţionării ei”.

Dacă repetarea este univocă dă naştere **exerciţiului stereotip fix**, important şi util pentru faza de iniţiere muzicală de exemplu, dar periculos dacă se cramponează de un singur sens. **Exerciţiul cu stereotip dinamic** este cel ce prin schimbări de sens şi adaptabilităţi la situaţii noi, este cel mai aproape de aspectul modelului dinamic, cu prefaceri multiple, ce se numeşte muzică.

6.5.13.1. Tipuri de exerciţii specifice Educaţiei muzicale

Clasificarea exerciţiilor în tipuri (grupuri ce au elemente distincte, particulare, subordonate unor obiective) s-a efectuat după finalitatea (ideal, scop, sarcini) sistemului de învăţământ tradiţionalist.

În metodicile şi îndrumarele metodice din România, tipurile de exerciţii prezentate au fost şi sunt un bun ghid sintetizator pentru profesor.

Având în vedere că la bibliografia muzicală mai veche nu au acces toţi profesorii, deoarece o parte din lucrări au apărut cu zeci de ani în urmă, pe de o parte, iar pe de altă parte, ne facem o datorie de onoare de a evidenţia efortul de pionierat al unor personalităţi din lumea învăţământului muzical, cărora le datorăm formaţia noastră actuală şi de a prezenta schematic, clasificărilor exerciţiilor specifice activităţii în şcoală.

Criteriile după care au fost prezentate exerciţiile au ţinut cont:

- de perioada în care obiectivul învăţământului era legat de scrisul/cititul muzical (sarcină obligatorie a învăţământului muzical de factură clasică);
- de specificul activităţii muzicale ce trebuie repetată;
- de locul şi rolul acestora în activitatea didactică.

În *Metodica predării muzicii* (clasele I-VIII), Ana Motora-Ionescu, Elena Tudosie şi Anton Scornea[10] grupează exerciţiile în felul următor:

A. **Exerciţii cu specific muzical**:

a) exerciţii pentru cultivarea vocii şi auzului;
b) exerciţii de intonaţie (melodice, armonice);
c) exerciţii ritmice;
d) exerciţii de solfegiere;
e) exerciţii de dictare;
f) exerciţii de memorare;
g) exerciţii de audiţie interioară;
h) exerciţii de creaţie.

---

[10] Ana Motora-Ionescu, Elena Tudosie, Anton Scornea, *Metodica predării muzicii,* clasele I-VII, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1965, p. 64.

B. **Exerciții care arată locul şi importanța pe care o au în lecție:**

a) exerciții pregătitoare;
b) exerciții de bază;
c) exerciții principale;
d) exerciții secundare;
e) exerciții simple;
f) exerciții complexe.

C. a) exerciții pentru etapa oral-intuitivă (clasele I-II);
b) exerciții pentru etapa notației (clasele III-VIII).

În *Îndrumarul pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Ana Motora-Ionescu[11] păstrează gruparea exercițiilor în etape (oral-intuitivă şi etapa notației), dar le prezintă pe următoarele activități muzicale specifice claselor I-IV:

a) ascultarea;
b) cântarea după auz;
c) mişcarea corporală;
d) ritmul (dezvoltarea simțului acustic);
e) melodia (dezvoltarea simțului melodic);
f) armonia (dezvoltarea simțului armonic);
g) nuanțe – tempo;
h) creație (improvizații ritmice, melodice);
i) cântarea instrumentală;
j) scrisul/cititul muzical, solfegierea.

Ion Şerfezi[12] păstrează etapele Educației muzicale, schimbând numai terminologia, mai omogenă (etapa anterioară notației şi etapa notației muzicale) dar care arată apartenența autorului la ideea că finalitatea învățării muzicale include ca obligatorie scrierea şi citirea muzicală (solfegierea) prin mijloace strict vocale.

După Ion Şerfezi exercițiile se clasifică în felul următor:

A. **Exerciții ritmice**:
1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
2) pentru etapa notației muzicale.

B. **Exerciții melodice**:
1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
2) pentru etapa notației muzicale.

C. **Exerciții de solfegiere**:
1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
2) pentru etapa notației muzicale.

D. **Exerciții de dictat muzical**:
1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
2) pentru etapa notației muzicale.

Exercițiile precizează ca fiind eficientă recitirea ritmică a textului, asocierea scandării cu mişcările corpului, asocierea duratei sunetului cu anumite semne con-veționale etc.

---

[11] Ana Motora-Ionescu, *Îndrumar pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 4.

[12] Ion Şerfezi, *Metodica predării muzicii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.

Un punct de vedere clasic, dar foarte omogen, dezvoltă profesorii Ţurcanu din Republica Moldova în manualele lor, de exemplu în *Abecedarul muzicii şi solfegiul,* apărut la Chişinău, Editura Lumina, în 1989 (în limba română, cu litere ruseşti).

Profesorii L.F. Ţurcanu şi A.F. Ţurcanu propun ca predarea să se desfăşoare în demers deductiv, iar tipurile de exerciții să întărească şi să demonstreze justețea regulii expuse.

1) enunțarea noțiunii, regulii (de exemplu: Gama Sol major);
2) exerciții de scriere;
3) exerciții de intonare la pian;
4) exerciții de intonare vocală a gamei;
5) exerciții de intonare a unor secvențe, mutate pe toate treptele gamei;
6) exerciții de intonare a unor grupuri de sunete ce desemnează melodic arpegii sau alte grupări specifice unei game majore;
7) intonarea intervalelor ce se formează pe treptele modale;
8) intonarea acordurilor pe treptele I, IV, V în răsturnări de jos în sus;
9) analiza celor intonate;
10) dicteu muzical;
11) învățarea unui cântec în Sol major după auz;
12) solfegierea (1-2 piese noi de diverse grade de dificultate).

Observăm că autorii menționați mai sus aparțin în prima etapă (1965-1967) concepțiilor ce țin de învățământul tradiționalist, ce pune accent pe scris/citit, iar în a doua etapă (1978) apar şi concepții ce devin mai permisive, indicând audiția muzicală, cântarea instrumentală, dar sub forma apelului la jucării sonore etc. (vezi şi Magdalena Ursu de la Timişoara; Ligia Zoicaş, Aurel Ivăşcanu de la Cluj).

Cunoaşterea de către profesorii de muzică a ceea ce s-a numit „şcoala activă" în Europa şi în lume nu a fost posibilă decât după 1989, când cursurile de Metodica predării muzicii, oficial, au permis şi trimiteri, explicări ale metodelor celebre: Orff, Kodaly, Chevais, Dalcroze, Suzuki prin care s-a concretizat „şcoala activă" muzicală a secolului al XX-lea.

Aşa au apărut *Educația muzicală din perspectiva creativității* (J. Czire, 1998), *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu şi liceu* (Gabriela Munteanu, Editura Sigma, Bucureşti, 1999) şi *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar* (G. Aldea, Gabriela Munteanu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2001) lucrări în care clasificarea exercițiilor se face pe următoarele criterii:

- în prima lucrare:

1) după momentul în care sunt aplicate în diverse activități;

– **exerciții de bază** (pregătirea cu elemente esențiale, de bază, a unei activități, capitol);

– **exerciții pregătitoare** (introductive, de pregătire cu elemente specifice, particulare ale unui obiect, fenomen, activități restrânse);

– **exerciții de sinteză** (sistematizate, recapitulative).

2) după domeniul Educației muzicale: ritm, melodie, cântare expresivă, cu elemente de cultură muzicală.

Exercițiile din cea de-a doua lucrare țin cont de perioada (etapa) Educației muzicale la care se aplică (prenotație şi notație muzicală, conform concepției provenită din programele din perioada premergătoare reformei învățământului) şi sunt structurate pe domeniile indicate în documentele oficiale: domeniul melodic,

ritmic, pentru probleme de interpretare, pentru genuri şi forme. Acestea urmează traseul următor:

– exerciţii de memorare (cântare după auz, dicţie);
– exerciţii de recunoaştere orală, scrisă (cu semne specifice etapei de Educaţie muzicală);
– exerciţii de caligrafie, ortografie muzicală;
– exerciţii de citire, scriere (cu semne specifice etapei de Educaţie muzicală);
– exerciţii ritmice asociate sau nu cu mişcări corporale;
– exerciţii de tactare, dirijare.

Având în vedere că domeniul Educaţiei muzicale trebuie reformat şi adus la linia modernă, necesară situaţiei Europei şi României secolului al XXI-lea, criteriile de clasificare a metodelor, inclusiv a exerciţiilor e posibil să mai sufere schimbări.

6.5.13.2. Tipurile de exerciţii sistematizate după obiectivele-cadru/ competenţele generale şi după unităţile de învăţare

În momentul de faţă, credem că ar fi util pentru profesori, ca tipul exerciţiului ales să ţină cont:

A) fie de **obiectivele-cadru sau competenţele generale** aferente activităţii muzicale întreprinse cu elevii, intim legate de **ciclurile curriculare** şi de **capacitatea specială a elevului**, de **resursele didactice** specifice muzicii (repertoriul de cântece) şi de **locul** pe care îl ocupă exerciţiul în **demersul inductiv, deductiv al predării** sau al **învăţării** (ca moment ce desemnează însuşirea sau consolidarea sau sistematizarea – recapitularea cunoştinţelor, deprinderilor, atitudinilor muzicale);

B) fie de unităţile de învăţare, dar extinse la un număr de unităţi propuse de noi în partea I a lucrării de faţă sau grupate în cele două competenţe generale expuse în programa pentru clasa a IX-a (2004).

Astfel, pe criteriul A exerciţiile se pot grupa în felul următor:

• **Pentru obiectivul-cadru 1**: **„Dezvoltarea capacităţii de interpretare vocală şi instrumentală”** profesorul trebuie să aleagă pe acelea care contribuie la înde-plinirea acestui obiectiv pentru a) intonarea vocală şi b) pentru execuţia instrumentală – criterii noi care nu se găsesc în modalitatea aceasta indicate, decât în programele noi (1999, 2004).

a) *Exerciţii de intonare vocală* a unor *module melodice modale, tonale* şi după caz, *atonale* (cu intervale disonante); acestea din urmă sunt de neevitat în intonarea unor piese vocale contemporane, care nu se pot intona pentru că nici grupurile mici de elevi talentaţi nu au o pregătire aperceptivă corespunzătoare:

– exerciţii de *atenţie şi memorare*;
– exerciţii de *cultivare clasică a vocii* (respiraţie, poza aparatului vocal);
– exerciţii de *dicţie*;
– exerciţii de *frazare, nuanţare*;
– exerciţii de *dezvoltare a auzului interior*;
– exerciţii de *intonare armonică şi polifonică*.

b) *Exerciţiile de intonare instrumentală* vor prevedea repetări ale unor modele de minimă dar corectă tehnică instrumentală.

De exemplu, pentru *blockflöte*: prinderea „ciocului” între buze, fluxul de expirație, poziția degetelor pe orificii, intonarea primelor sunete în ordinea naturală de emitere (patru degete la stânga, patru degete la dreapta; degetele prind instrumentul prin spate).

Pentru acordeon: poziția corectă de prindere a bretelelor acordeonului şi de sprijinire a acordeonului pe torace sau pe picioare în poziția aşezat pe scaun, utilizarea degetației pentru başi şi degetației pentru claviatură; deschiderea burdufului.

Pentru pian (clavietă): poziția corectă de prindere a clapei la mâna dreaptă, degetele 1, 2, 3, 4, 5 şi a acordurilor la mâna stângă, degetele 5 – 3 – 1; reguli elementare de succesiune în degetație când piesa depăşeste cinci clape.

Pentru chitară: poziția de prindere a chitarei cu sprijinirea cutiei pe piciorul stâng; mâna stângă va opera cu toate degetele: degetul mare sprijină grifura chitarei în spate, degetele celelalte numerotate 1, 2, 3, 4 apasă pe patru corzi, două rămânând libere (obținem acorduri). Mâna dreaptă acționează cu sau fără pană, degetul mare acționează pe corzile groase, degetele index, mijlociu şi inelar se mişcă pe celelalte corzi.

Pentru percuție: poziția de prindere (priza) a baghetelor între degetul mare şi cu sprijin pe index (arătător) în poziție de pumn cvasi-strâns.

Grupul acesta de exerciții trebuie să țină cont, în continuare de ciclurile curriculare şi capacitatea de intonare justă sau mai puțin justă a sunetelor de către elevi, ca realitatea de care depinde atingerea standardelor de performanță la nivel minim, mediu, maxim. De aceea profesorul trebuie să urmărească o diagramă:

O. C. I Ciclul curricular **„Achiziții fundamentale”** ► pentru lot de elevi A sau B
Ciclul curricular **„Dezvoltare”** ► pentru lot de elevi A sau B
Ciclul curricular **„Observare şi orientare”** ► pentru lot de elevi A sau B
Ciclul curricular **„Aprofundare”** ► pentru lot de elevi A sau B
Ciclul curricular **„Specializare”** ► pentru lot de elevi A sau B

Amintim că lotul A are capacitatea de intonare justă a sunetelor, iar lotul B are distorsiuni în redarea justă a sunetelor, de aceea se mai numesc şi disfonici.

La fel se va proceda cu fiecare obiectiv-cadru, după ce se vor stabili tipurile de exerciții aferente, acestea trebuie puse în concordanță cu ciclurile curriculare şi cu capacitatea lotului de elevi de tip A sau B.

Relaționarea exercițiilor cu etapele Educației muzicale ca perioade ce au specificul lor psihologic şi de capacitate muzicală, a fost o practică, după cum s-a desemnat la începutul capitolului despre tipurile de exerciții muzicale.

Astăzi, însă, dat fiind cercetarea mai profundă a psihologiei copilului, ale cărei date ştiințifice sunt de neocolit, munca profesorului, ca specialist şi bun cunoscător al acestor date, trebuie să devină mai profundă şi să țină cont de cât mai multe arii de cunoaştere.

• **Pentru obiectivul-cadru 2: „Dezvoltarea capacității de receptare a muzicii şi formarea unei culturi muzicale” şi obiectivul-cadru 4: „Cultivarea sensibilității, a imaginației şi a creativității”** corespunzătoare competenței generale II pentru liceu: „Exprimarea prin şi despre muzică, valorificând dimensiunile afectivă, creativă şi estetică a propriei personalități” propunem:

- exerciții de identificare a elementelor din teoria muzicii în piesele audiate;
- exerciții de recunoaştere a categoriilor de cântece;

– exerciții de recunoaştere a genurilor muzicale din programă;

– exerciții de identificare a instrumentelor, formațiilor vocal-instrumentale, timbrurilor vocale;

– exerciții de improvizație muzicală: întrebare-răspuns;

– exerciții de acompaniament (ison, pedală armonică cu un acord, un grup de acorduri);

– exerciții de improvizație ritmică;

– exerciții de improvizație timbrală (cu obiecte sonore, pseudoinstrumente, instrumente);

– exerciții de ilustrație muzicală figurativ-descriptivă pentru un text dat, pentru o bandă de desene, pentru mişcări sau paşi de dans;

– exerciții de asociere de sonorități muzicale nonfigurative din diverse culturi sau stiluri cu texte, picturi celebre, forme sculpturale abstracte (nonfigurative);

– exerciții de exprimare a gustului muzical, ca reacție spontană la receptarea unor stiluri muzicale de interpretare şi compoziție (îmi place, nu-mi place);

– exerciții de exprimare a judecății estetice muzicale ca formă evoluată a atitudinii estetice prin analize pe criterii de evaluare a componentelor unei compoziții muzicale sau a stilului de interpretare;

– exerciții de exprimare a judecății estetice muzicale în viziune personală.

• **Pentru obiectivul-cadru 3: „Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj”** sau competența generală II: „Corelarea în practica muzicală a elementelor de limbaj muzical receptate” propunem:

– exerciții de identificare completă a valorilor de durată şi a formulelor ritmate după un model dat de profesor;

– exerciții de intonare vocală a diverselor formule ritmice;

– exerciții de execuție ritmică instrumentală a diverselor formule (percuție, instrument cu clape, suflat, corzi ciupite);

– exerciții de tactare a măsurilor;

– exerciții de dirijare a cântecelor în măsuri diferite;

– exerciții de citire ritmică cu sau fără silabe convenționale;

– exerciții de scriere a valorilor de durată cu semne specifice pentru etapa de Educație muzicală sau ciclul curricular;

– exerciții ritmice asociate cu mişcările corporale sau de dans;

– exerciții de intonare melodică a unor tronsoane tonale, modale (atonale, după caz);

– exerciții de recunoaştere orală/scrisă a tronsoanelor tonale, modale ce pot compune o organizare tonală, modală a cântecului;

– exerciții de execuție instrumentală a diverselor tronsoane tonale, modale (atonale, după caz);

– exerciții de descifrare vocală (instrumentală) a unor fragmente cu module cunoscute şi studiate anterior;

– exerciții de recunoaştere a formelor pieselor muzicale;

– exerciții de corelare a acompaniamentului armonic cu melodia cântată vocal sau instrumental, coral.

Precizare!

Exercițiile vor fi efectuate pe parcursul întregului proces de învățământ obligatoriu, acomodându-le cu ciclurile curriculare şi cu cele două categorii de elevi (capacitate A şi B).

Rezultatul muncii va fi evaluat prin standardele de performanță la sfârşitul şcolarității (clasa a X-a; a se reciti propunerile referitoare la standardele de performanță) (Amănunte metodice în *Didactica pentru învățământul primar* şi *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu şi liceu*).

6.5.14. *Jocul*

Rețineți!

Jocul este o metodă repetitivă de reconstrucție dinamică a unei realități sau ficțiuni. Jucătorii (participanții la activitatea fizică sau intelectuală) au responsabilități provenite din roluri şi se manifestă cu plăcerea unei trăiri de spectacol. Orice joc are o denumire.

Jocul se obiectivează prin:

- **repetări dinamice (schimbări de roluri, locuri);**
- **simulări;**
- **competiții între inşi sau grupe;**
- **conceperea unei lumi fie feerice, fie umoristice.**

6.5.14.1. Clasificarea jocurilor muzicale

Jocurile pe suport muzical sunt cele cu obiective extramuzicale dar al căror text, mişcare se sprijină pe cântec.

Jocurile didactice slujesc prin activitățile repetitive, teme din programele şcolare ale diverselor discipline.

Jocul didactic muzical urmăreşte învățarea sau descoperirea prin repetiție a unui fenomen, noțiuni legate de programa şcolară.

Jocurile didactice muzicale urmăresc:

- socializarea copilului prin muzică;
- stimularea capacității lui de trăire empatică;
- formarea şi dezvoltarea unor deprinderi, cunoştințe, atitudini până la obținerea performanței;
- stimularea spiritului creativ.

Cu aceste obiective, jocurile didactice muzicale devin tipuri de jocuri didactice muzicale.

Jocul de creație este însuşi procesul ludic al creației, ca realizare superioară a omului.

Comentați!

Teorii despre joc (preluare din lucrarea *Jocul didactic muzical* de Gabriela Munteanu, 1997):

1) Jocul este un exercițiu de adaptare a copilului la viață după concepția lui Gross, Hall, Cloparède, Dècroly, Piaget, Chateau etc.

2) Jocul este un exercițiu de purificare, sublimare a energiilor primare după Freud, Adller.

3) Jocul, după Spencer, este un procedeu de cheltuire a energiilor suplimentare.

4) Jocul este producător de cultură, artă, plăcere, loisir în concepția lui Huizinga, Kafka, Fanciulli, Chaillois.

5) Jocul poate fi tehnică de studiu şi de analiză a strategiilor posibile de adoptat în ştiinţă, tehnică, domenii sociale şi economice: von Neumann şi Morgenstern.

6.5.15. *Metode de stimulare a imaginației, creativității de tip şcolar*

Metodele prezentate, până aici, putem spune că formează resursele metodologice a procesului de instruire dirijat spre finalitatea indicată de obiectivele-cadru 1, 2, 3.

Apariția obiectivului-cadru 4 pentru clasele V-VIII şi a competenței generale pentru clasele IX-X, impun profesorului soluții ce se regăsesc în metodele ce vizează imaginația, creativitatea, atitudinea estetică a căror formare şi dirijare depind şi de profesorul de Educație muzicală.

Pentru obiectul de studiu Educație muzicală, metodele de dezvoltare a imaginației, creativității de tip şcolar sunt:

- *brainstorming*;
- sinectica;
- concasarea;
- Phillips 6-6.

Brainstorming-ul (furtuna în creier) sau asaltul de idei este o metodă de stimulare a ideilor spontane propuse fără cenzură de membrii unui grup eterogen. Metoda îşi propune să dea idei pentru soluționarea unor probleme aflate în impact, din motive legate de uzura procedeelor vechi, de aceea o condiție este ca subiecții grupului să fie „necunoscători". Asaltul de idei propuse, pentru Educația muzicală, nu se va potrivi la lecțiile unde sunt puse în discuție valorile estetice ale unei compoziții, ci unele soluții practice în armonie, orchestrație, forme, în regizarea unor piese şi interpretarea lor. Autorul metodei este Alex. F. Osborn în 1953, de la Universitatea Buffalo, USA.

Sinectica este metoda ce încurajează apariția ideilor noi (ca şi *brainstorming*-ul) şi modificarea parțială a unor idei, combinarea ca rezultat al analogiilor permise. În sinectică (de la *synecticos* în limba greacă) se „reunesc elemente aparent disparate" şi trebuie găsită sinapsa (legătura între elemente), legătura pe care profesioniştii unei singure ramuri nu o pot găsi decât cu ajutorul specialiştilor din altă ramură. Este cazul muzicii, a căror probleme uneori pot fi rezolvate de biologi, medici, ciberneticieni etc.

Sinectica invită la eliberarea de canoane şi granițe monodisciplinare şi stimulează gândirea paradoxală. În Educația muzicală poate fi folosită în diverse segmente ale lecției, la diverse clase fără pretenția de a da soluții unicat, ci numai de a forma o viziune asupra sinapselor ce există, încă nebănuit între domenii.

Concasarea este metoda inversă sinecticii, şi anume a concasa presupune a sfărâma, a desface în unități mici un material, o concepție care până în momentul acela părea unitară, omogenă.

Elevii au ocazia la ora de Educație muzicală, în funcție de nivelul clasei, să investigheze şi să abordeze puncte de vedere noi, unele neconformiste, despre un compozitor, o manieră stilistică etc.

Phillips 6-6 este metoda care forțează şase grupuri să emită idei noi în 6 minute în legătură cu o problemă. Sarcina evaluării răspunsurilor este a profesorului sau a unui specialist în domeniul abordat.

Metodele etalate mai sus alături de jocul didactic muzical, de invenție fac parte din resursele metodologice de succes pentru atingerea obiectivului-cadru 4, ce indică stimularea creativității elevilor.

6.5.16. *Metodele de educație morală şi muzica*

Alături de metodele de instrucție şi de formare-dezvoltare a creativității la şcolari, muzica mai mijloceşte şi contribuie la educația morală prin conținuturile sale (interpretarea sensibilă a pieselor muzicale vocale, instrumentale, atitudinile estetice referitoare la muzica audiată).

Educația muzicală şi educația morală sunt mereu în relație de reciprocitate prin următoarele metode:

– **exemplu de conduită** a personajelor dintr-un spectacol de operă, operetă, music-hall;

– **jocul de rol** (dramatizarea didactică, psihodrama) în care elevii interpretează diverse roluri din lirica muzicală scenică;

– **studiul de caz** ce cercetează un caz particular sau o situație conflictuală aparte. În istoria muzicii sunt cunoscute: războiul bufonilor, bătălia pentru Hernani, disputa dintre wagnerieni şi brahmsieni. Poate constitui un studiu de caz punerea în discuție a cântecului actual popular, inundat de piese de petrecere, cu repertoriul folcloric şi muzica manelelor. Din analiza acestora trebuie să reiasă ținuta morală a părților aflate într-un conflict, partea de dreptate şi adevăr a fiecărui personaj sau grup aflat în conflict, modul în care s-a soluționat conflictul (cazul).

Comentați!

Citiți textul de mai jos şi exemplificați cu elemente din experiența dumneavoastră didactică şi de viață spre a găsi soluții.

Memorarea este un proces psihic de care beneficiază omul, dar procesul este specific şi altor ființe vii (animale, păsări etc.).

Dacă memorarea presupune stocarea de informații (senzoriale, noționale, operaționale) uitarea elimină din stoc tipurile acestea de informații.

Uitarea şi memorarea depind de diverse procese psihice. Calitatea atenției (atenția, unul dintre aceste procese) va determina şi calitatea memoriei.

Uitarea, adică scoaterea din memorie, poate să apară datorită:

– neutilizării unei informații;

– lipsa unor motivații, lipsa de interes pentru categoria respectivă de informații;

– supraîncărcării cu informații a memoriei (în acest caz elevul dizlocă informațiile vechi şi le înlocuieşte cu informații noi).

Mai pot fi luate în discuție: amnezia (lezarea memoriei) datorată unor situații psihofizice; demența (tablou clinic dramatic de scădere a capacității de acționare a funcțiilor cunoaşterii); boala Alztheimer ce vizează dezorientări în timp şi spațiu, tulburări

de limbaj şi comportament, halucinaţii, care toate încep cu tulburări de memorie. Există şi falsa uitare care semnifică şi se manifestă ca o amintire incompletă, uneori completată cu ceva de transfer, un fals.

6.6. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1. Numiţi numai patru metode din cele mai utilizate în ora de Educaţie muzicală pentru învăţământul obligatoriu.

2. În demersul inductiv de predare este posibil să utilizezi până la concluzie (definiţie) următoarele metode: dialogul, demonstraţia, redescoperirea (descoperirea didactică), expunerea, exerciţiul, modelarea, simularea, studiul cu cartea, algoritmizarea, jocul. Încercuiţi termenii care fac parte din zona posibilităţilor.

3. În demersul deductiv de predare se utilizează cu prioritate metoda ……………….

4. Enumeraţi o listă de cât mai multe mijloace didactice (resurse materiale) de care se sluješte profesorul în demonstraţia didactică.

5. **Opinia voastră!** (răspundeţi în scris, apoi comparaţi cu răspunsurile de la sfârşitul chestionarului) Jocul este muncă, este joacă, este *loisir*?

6. Ce caracteristici trebuie să îndeplinească un obiect pentru ca să se numească jucărie?

7. Care este deosebirea între o activitate ludică şi o activitate dominată de metoda exerciţiului?

8. Un exerciţiu de elasticizare a vocii (vocaliza) ce începe dintr-un registru mediu al diapazonului elevilor este potrivit şi ca exerciţiu instrumental?

9. Textul cântat de mai jos este:
- un joc pe suport muzical ce urmăreşte dezvoltarea unei abilităţi extramuzicale;
- un joc didactic muzical.

Încercuiţi răspunsul corect!

Text: Hai, să zicem una
Să se facă două,
Două mâini copilul are
Una este luna!
Hai, să zicem doi
Să se facă trei
Trei cai vin în depărtare,
Două mâini copilul are,
Una, este luna!

10. Arătaţi, prin cel puţin două obiective, care este scopul metodelor de creativitate.

Răspunsuri:

1. Metodele frecvent utilizate sunt: exerciţiul, demonstraţia, dialogul şi expunerea (explicaţia).

2. Până la obţinerea unei concluzii, unei generalizări esenţializate într-o regulă sau noţiune nouă, se pot utiliza următoarele metode: demonstraţia, dialogul, redescoperirea, modelarea, simularea, studiul cu cartea (ca parte demonstrativă), jocul, algoritmizarea.

3. Demersul deductiv de predare porneşte cu expunerea, concluzia, regula, urmată de metode prin care se argumentează cele cuprinse în regulă (concluzie).

4. Demonstrația se poate realiza prin următoarele mijloace didactice (resurse materiale):

– vocea profesorului;
– un instrument muzical;
– modele iconice (planşe);
– modele obiectuale (jucării);
– modele mixte (cărți, culegeri, partituri);
– modele logico-matematice (formule);
– mijloace audio;
– mijloace audio-vizuale;
– jocuri didactice muzicale;
– mişcări corporale.

5. **Joaca** – mimarea activităților unor modele, pe un scenariu simplificat, fără asumarea responsabilității, ci numai a plăcerii ce generează tipul de activitate.

Loisir – activitatea liberă, în afara obligațiilor sociale, ce se desfăşoară în timpul liber, ce îmbină odihna, divertismentul, cu plăcerea efectuării unei activități culturale.

Munca – o activitate de producere de bunuri necesare societății, ca sursă de venit.

6. Jucăria este, după H. Wallon, „un obiect al preuceniciei", este unealta activității copiilor. Ea este un obiect ce, în simularea şi fantezia copilului, este analog cu modelul de acțiune al adultului; analog, adică are părți esențiale, nu detalii, asemănătoare cu obiectul adultului.

Există teza după care numai obiectele din jocul copiilor se numesc jucării, iar obiectele fabricate (maşinuțe, păpuşi etc.) nu sunt asimilate drept jucarii, deşi servesc ca substituente ale modelelor obiectuale ale maturilor.

7. Activitatea ludică este aceea în care primează plăcerea.

Exercițiul este o repetare zeloasă, pentru a atinge un anumit prag al perfecțiunii, nu include executarea lui cu plăcere; se tinde spre o motivație care să provoace plăcerea.

8. Dacă sunetele corespunzătoare nu creează dificultăți tehnice pentru instrument, exercițiul poate deveni bun comun şi pentru voce şi pentru instrument. Pentru instrument (ca şi pentru voce) exercițiul trebuie să pornească de la o manualitate simplă, adică de la ceea ce e mai uşor de atacat cu degetele de la ambele mâini, la elemente mai grele, complexe.

9. Textul cântat este al unei numărători din folclorul copiilor şi slujeşte exersării număratului de la 1 la 10 şi de la 10 la 1. Este deci un joc pe suport muzical.

10. Dezinhibarea gândirii elevilor de prea desele reguli specifice disciplinelor ştiințifice, deprinderea elevului de a inova – sunt două obiective care motivează utilizarea lor în învățământul obligatoriu.

Evaluare

Fiecare item este apreciat cu 1 punct.

Total = 10 puncte.

Unitatea de curs 7
RESURSELE PROCEDURALE VIZÂND FORMELE DE ORGANIZARE ALE ACTIVITĂȚII MUZICALE FORMALE

Rezumat

Formele cele mai frecvente prin care se obiectivează activitățile la nivelul procesului de învățământ, specifice Educației muzicale, sunt: lecția de Educație muzicală, jocul didactic muzical, activitățile cu ansamblul coral, concertele educative.

Înainte de a prezenta tipurile şi variantele de lecție, sunt prezentate antecedentele acestei forme, cât şi date din metodicile de tip clasic din România, cu scopul de a exista un material comparativ care să permită comentări pertinente.

Pentru ora de Educație muzicală, lecția de tip mixt este modelul de bază în care se combină variante ce sunt alese de profesor pentru fiecare secvență.

Sunt date exemple de tipuri de lecție în diverse variante, variante ce se pot modifica în ceea ce priveşte obiectivul şi metodele în funcție de clasa la care se lucrează. Lecția de verificare are un paragraf referitor la strategiile şi instrumentele de evaluare la ora de Educație muzicală. Este prezentat formatul unui proiect de joc didactic muzical, cu precizarea tipurilor acestora.

Exemple de proiecte de lecții şi jocuri se găsesc în anexele din partea a II-a a lucrării. Sunt expuse succint şi formule de organizare la nivelul activității elevilor: activitate frontală pe grupe şi activități individuale.

Obiective urmărite:

- să fie capabil să delimiteze noțional formele de organizare la nivelul activității elevilor de formele de organizare ale procesului de învățământ;
- să enumere tipurile de lecție posibil de aplicat în ora de Educație muzicală şi variantele lor;
- să enumere strategiile şi instrumentele de evaluare utilizabile şi în ora de Educație muzicală;
- să fie capabil să alcătuiască după modelele date: portofolii, lista de repertoriu, de piese pentru un concert educativ, un scenariu pentru o serbare şcolară.

7.1. **Formele de organizare ale activităților specifice procesului de Educație muzicală**

7.1.1. *Definiții; formele de obiectivare a activităților specifice Educației muzicale*

a) Forma unei activități didactice la nivelul procesului de învățământ cu specific muzical este parte componentă a resurselor procedurale şi se referă la construcția prin asamblare a unor părți, secvențe, bine conturate ca obiective, metode, mijloace ce se desfăşoară într-un buget de timp specific învățamântului.

b) Un alt tip de formă de organizare este cel ce vizează activitățile elevilor. La acest nivel cu elevii se pot organiza activități: frontale, pe grupe şi individuale:

– activități frontale: intonarea, audierea unor piese cu întreg colectivul de elevi, lucrări scrise;

– activități pe grupe omogene/eterogene din punct de vedere muzical: intonarea alternativă, responsorială, în lanț a unei piese muzicale, atelier de lucru pentru rezolvarea unei probleme;

– activități individuale: intonarea solo, exerciții, răspunsuri individuale orale, scrise, practice etc.

c) Altfel spus, tipurile de activități specifice Educației muzicale se referă la organizarea acestora de către profesor, având drept parteneri elevii clasei, grupei sau chiar un singur elev.

Comentați!

Am asemănat, mereu, formele unor activități didactice cu formele de construcție arhitectonică a muzicii şi am citat şi cu alte ocazii spusele lui George Enescu, ce îşi sfătuia compozitorii: „Construieşte compoziția cum ai construi un monument, care are o fundație, un corp şi un acoperiş care încoronează totul! Ai grijă să faci în aşa fel ca lucrarea să fie vie, clară, expresivă şi corespunzătoare".

Ca şi forma unei compoziții muzicale, forma unei activități didactice în general şi/sau muzicale în special este o activitate temporală repetabilă, dar niciodată identică cu modelul inițial.

Activitățile specifice Educației muzicale formale (organizate în şcoală) se obiectivează în următoarele forme:

a) lecția de Educație muzicală;

b) jocul didactic muzical;

c) activitatea în ansamblu coral şi/sau formații instrumentale, vocale, vocal-instrumentale;

d) activitatea în cadrul concertelor educative.

7.1.2. *Lecția de Educație muzicală: tipuri şi variante*

Cea mai cunoscută formă de organizare a unei activități didactice este **lecția.** Succesiunea părților, a secvențelor unei lecții a urmat modelul cunoaşterii date încă din secolul al XIX-lea de Herbart şi de fidelii săi discipoli Rein şi Zeller, şi prevedea:

- o secvență aperceptivă;
- o secvență intuitivă;
- o secvență de comparare a celor prezentate spre cunoaştere intuitivă;
- o secvență de generalizare ce ducea la concluzie, la formularea unei reguli;
- o secvență rezervată aplicării noilor cunoştințe.

Lecția pentapartită (cinci momente sau cinci verigi) este în fapt un demers inductiv ce a contribuit la ordonarea părților unei activități didactice, cu efecte bune sub raportul eliminării improvizației, a nestăpânirii bugetului de timp de către

profesor. Forma unei asemenea lecții era binară: într-o primă parte se făcea verificarea fidelității memorării de către elevi a celor comunicate de profesor în lecția precedentă, iar în partea a doua urma ca profesorul, în cel mai bun caz, să aplice forma pentapartită de predare.

Spunem „în cel mai bun caz”, deoarece, din păcate, se mai întâlnesc şi astăzi cazuri când, după o verificare a elevilor în ordinea indicată de numele alfabetic din catalog „urmează o conferință” dictată de profesor pentru a fi scrisă în caietele elevilor.

Acest tip de lecție a compromis întregul învățământ pentru că a indus ideea că un profesor este un reproducător avizat al textului deja existent în carte, text pe care elevii trebuie să-l memoreze cât mai fidel. „Modelul” ca formă este bineînțeles uşor de realizat.

O primă concluzie, până aici, ar fi că ordonarea secvențelor într-o activitate didactică s-a făcut pentru tipul de lecție de predare.

Diversele tipuri ce au apărut sunt rezultatul provenit din incidența practicii pedagogice cu progresele cunoaşterii psihologiei copilului.

Primele indicații date de metodicile pentru predarea muzicii în şcoli, în perioada 1965 şi chiar ulterior până în 1998, au luat modelele indicate de cursurile de Pedagogie în ceea ce priveşte tipurile de lecții.

După terminologia veche este vorba de:

– lecția de predare (comunicare) a noilor cunoştințe;

– lecția de fixare şi consolidare a cunoştințelor şi formare a deprinderilor muzicale;

– lecția de recapitulare şi sistematizare a cunoştințelor şi deprinderilor muzicale;

– lecția de verificare şi apreciere a cunoştințelor şi deprinderilor muzicale;

– lecția mixtă.

Formula de introducere în acest capitol era: „lecția este forma de bază a învățământului”.

Faptul că lecția este o formă de organizare care şi-a dovedit în timp valabilitatea, rămâne un adevăr de necontestat.

Ioan Şerdean numea lecția microsistem de instruire[13], pentru că în fapt ea adună, într-un interval de timp, spre a fi practicat într-o oră didactică, tot ce s-a proiectat în macrosistemul de învățământ: obiective, metode, conținuturi, mijloace, activități de învățare şi de evaluare a muncii depuse de elevi, cunoştințe, deprinderi dar şi atitudini, într-un anumit tip de organizare care poate să aducă succese sau insuccese profesorului şi elevului, cu întregul cortegiu de consecințe ce decurg din acestea.

Dificultatea în stăpânirea unei lecții provine din parcurgerea secvențelor şi realizarea obiectivelor propuse într-un interval de 50 minute, cât durează ora de Educație muzicală.

---

[13] Ştefan Costea, Ioan Şerdean, Nadia Florea (coordonatori), *Sinteze,* anii I-IV, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2003, p. 104.

7.1.2.1. Tipuri de lecție

Luând în considerație activitățile didactice fundamentale (predarea-învățarea-evaluarea) şi ponderea sporită a uneia dintre activități într-o oră didactică, actualele cursuri de Pedagogie indică drept tipuri de lecție următoarele, care pot fi şi tipurile lecției de Educație muzicală:

A) lecție de transmitere şi însuşire de conoştințe muzicale;
B) lecție de formare a priceperilor şi deprinderilor muzicale;
C) lecție de consolidare;
D) lecție de sistematizare/recapitulare;
E) lecție de verificare;
F) lecție mixtă (ce combină tehnici din tipurile A, B, C, D, E, F).

Lecția de Educație muzicală, în general, este o lecție mixtă care include o verificare a lecției precedente, urmată de momente în care priceperile şi deprinderile sunt conduse inductiv (de la exemple spre reguli, teorie) sau deductiv (apelând la cunoştințele teoretice muzicale sau extramuzicale spre practica muzicală). În acelaşi timp, după o predare-învățare a unei lecții este absolut nevoie de lecții sau secvențe de consolidare, urmate, la sfârşitul unui capitol sau unități de învățare, de sistematizări – recapitulări ce pot include sau nu evaluarea.

În Educația muzicală sintagma „lecție de predare" include, prin specific, interpretarea vocal-instrumentală (priceperi şi deprinderi muzicale), dar şi explicații referitoare la „cunoştințele muzicale".

Păstrând unitatea de exprimare, „lecția de învățare" sau „secvența dedicată învățării" ar include consolidări, sistematizări, recapitulări.

Lecția de evaluare sau „secvența de evaluare", sub forma unor verificări a lecției anterioare, a sondării la finele unei lecții a modului în care s-a asimilat cantitativ şi calitativ un mediu de informații şi de practică muzicală, sau lecții cu spații generoase, sau lecții dedicate exclusiv evaluării, sunt paradigme legate de spațiul alocat evaluării în lecții.

În Educația muzicală, forma şi tipurile de lecție, cât şi celelalte forme de activități muzicale trebuie să fie puse în mod obligatoriu în relație cu obiectivele-cadru/competențele generale şi ciclurile curriculare.

7.1.2.2. Variantele de lecție

Ținând cont de cele expuse, tipurile de lecție în general, cât şi cele de Educație muzicală vor trebui particularizate prin factorii care aduc aspecte uşor schimbate față de modelul de bază (aici tipul de lecție) apelând la variantele de lecție.

Variantele lecției, după opinia noastră, trebuie elaborate în demers personalizat. Se ține totuşi cont de:

– obiectivele-cadru/competențele generale;
– ciclurile curriculare;
– capacitatea muzicală (vocală, instrumentală) a lotului de elevi (clasă, grup, individ);
– conținuturile recomandate de programă;
– resursele metodologice şi materiale adecvate variantei alese;
– stilul de lucru al profesorului.

A. **Variante posibile ale lecției de transmitere şi însuşire de noi cunoştințe muzicale**

Pentru gimnaziu/liceu:

1) lecții în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire;

2) lecții în care accentul cade pe demersul de argumentare prin dialog;

3) lecții în care accentul cade pe strategia explicativ-reproductivă;

4) lecții în care accentul cade pe strategii comparative interdisciplinare şi multidisciplinare.

B. **Variante ale lecției de formare a priceperilor şi de dezvoltare a deprinderilor muzicale:**

1) priceperi şi deprinderi de tehnică vocal-instrumentală;

2) priceperi şi deprinderi de decodificare a limbajului muzical;

3) priceperi şi deprinderi de apreciere a valorilor interpretative şi de stil componistic al unei piese muzicale;

4) priceperi şi deprinderi de invenții muzicale;

5) priceperi şi deprinderi de transformare a nonfigurativului muzical în figurativ de natură literară, plastică etc.

Exemple de variante posibile pentru gimnaziu şi liceu:

– cu exerciții de formare a priceperilor pentru intonarea unor module melodico-ritmice (vocale, instrumentale) asociate cu mişcări şi semne grafice;

– cu exerciții de asamblare a modulelor într-o piesă muzicală;

– cu exerciții de improvizații melodice, ritmice;

– cu exerciții de citire algoritmizată a unei piese muzicale;

– cu exerciții de sinectică, *brainstorming* sau concasare;

– cu exerciții de scriere caligrafică a semnelor muzicale etc.

C. **Variante ale lecției de consolidare a cunoştințelor şi deprinderilor muzicale**

Pentru ora de Educație muzicală (o oră pe săptămână în trunchiul comun de la clasele I-X) este absolut obligatoriu ca după o lecție de transmitere de cunoştințe sau de formare a unor priceperi/deprinderi să urmeze o consolidare.

Prin consolidarea problemei teoretice sau practice predate se intenționează să se lărgească aria de cuprindere a problemei pentru a se mări capacitatea de aplicație, stabilind-o în acelaşi timp.

Variantele unor lecții de consolidare pot fi:

1) cu demers deductiv şi redescoperirea problemei în exemple ce radiază interdisciplinar;

2) cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale, instrumentale (care pot fi învățate într-o oră sau o secvență de oră);

3) cu exerciții de receptare a unei noi piese muzicale redate prin mijloace audio (care să lărgească aria problemei şi în acelaşi timp să întărească regula).

D. **Variante ale lecției de sistematizare – recapitulare a cunoştințelor şi deprinderilor**

Recapitularea se referă la o esențializare sistematizată, unitară a unor informații:

1) cu scheme recapitulative care să sistematizeze o temă ce cuprinde mai multe subiecte predate;

2) cu prezentarea unor portofolii;

3) cu recapitulare problematizată;

4) cu probleme de Educație muzicală, morală, estetică.

E. **Variantele lecției de verificare**

În anumite segmente ale lecției sau la anumite intervale de timp, pe care profesorul le consideră utile pentru verificarea stadiului de pregătire practică şi teoretică a elevului la obiectul de studiu Educație muzicală, se pot utiliza diverse variante ale lecției de verificare:

1) lecții de verificare practică a stadiului de însuşire a tehnicilor vocal/instrumentale a repertoriului săptămânal;

2) lecții de verificare a deprinderilor de decodificare (citire) a limbajului muzical prin instrument sau voce (vezi standardele de performanță de tip A şi B);

3) lecții de verificare orală a problemelor muzicale;

4) lecții de verificare scrisă prin chestionare M.C.Q. (*Multiple Chois Questions* – întrebări cu alegeri multiple);

5) lecții de verificare prin aprecierea portofoliilor realizate de elevi;

6) lecții de verificare prin aprecierea referatelor realizate de elevi;

7) lecții de verificare prin aprecierea invențiunilor melodico-ritmice ale elevilor;

8) lecții de apreciere a modului cum realizează elevii oral/scris analiza unei piese muzicale receptate (direct în sala de concert sau indirect prin intermediul mijloacelor audio);

9) lecții de verificare prin mijlocirea rebusurilor.

Specificul evaluării performanțelor elevului la ora de Educație muzicală

Dacă pentru forma lecției de verificare a nivelului de pregătire a elevului este aleasă una din variantele posibile prezentate în paragraful anterior, în legătură cu evaluarea la ora de Educație muzicală, trebuie să mai amintim următoarele:

– **evaluarea ca noțiune** are următorii termeni similari: verificare, notare, apreciere, control, estimare, examinare;

– **evaluarea este parte a activităților didactice fundamentale** din triada predare-învățare-evaluare;

– evaluarea este activitatea prin care profesorul constată nivelul performanțelor obținute de elev la un moment dat, în ceea ce priveşte deprinderile, cunoştințele şi atitudinile sale;

– **evaluarea** utilizează pentru Educația muzicală: **probe practice, orale şi scrise.**

Probele (practice, orale şi scrise) pot fi elaborate de un profesor cu studii superioare.

În funcție de rolul şi locul lor la începutul unui ciclu şcolar sau la începutul (pe parcursul) anului şcolar sunt:

a) probe pentru **evaluarea inițială,** cu rol predictiv, pentru a sonda predispoziția, nivelul aptitudinilor muzicale;

b) probe pentru **evaluarea continuă** ce urmăresc şi centralizează sistematic, continuu, pe arcuri mici de informații şi practică muzicală, cantitatea şi calitatea celor asimilate de către elev. Este evaluarea cea mai eficientă sub aspectul asimilării, controlului, autocontrolului, cooperării fructuoase între profesor şi elev, formării în timp a atitudinilor estetice-muzicale ale elevilor.

c) probe pentru **evaluarea sumativă**, care se aplică la sfârşitul unor capitole, unități de învățare, în perioadele de recapitulare finală a conținuturilor predate. Pentru situațiile de concurs probele, dacă întrunesc anumite cerințe, se transformă în **teste standardizate** pe care le elaborează numai specialiştii în docimologie muzicală.

Instrumentele de evaluare sunt:

a) întrebare/răspuns oral;

b) întrebare/răspuns practic muzical prin redare vocal-instrumentală;

c) expunerea orală/scrisă a unei teme restrânse (extemporal, răspuns la tema curentă);

d) expunerea orală/scrisă a unei teme de sinteză (teza);

e) probă scrisă de dicteu muzical;

f) probă practică de descifrare vocală (instrumentală) a unei partituri muzicale;

g) chestionar cu itemi;

h) chestionar cu întrebări cu alegere multiplă (M.C.Q.);

i) referatul cu teme centrate pe sinteza unor forme muzicale, stiluri de interpretare/compoziție, analiza armonică, orchestrală a unei piese, prezentarea unor biografii;

j) portofoliul – ca şi referatul se realizează după o perioadă de studiu mai îndelungată (semestru, an şcolar). Se compune dintr-un set de produse (texte, partituri, documente, dovezi iconice, audio-vizuale) care reprezintă munca şi punctul de vedere al elevului (studentului) în legătură cu o temă dată.

Exemplu: „Personalitatea interpretativă a naistului Gheorghe Zamfir" va cuprinde orientativ următoarele:

1) fişa biografică;

2) fişa interpretativă: repertoriu, turnee;

3) fişa componistică: lista compozițiilor;

4) partiturile compozițiilor;

5) analiza unor concerte după criterii proprii ale elevului;

6) analiza unor piese compuse de Gheorghe Zamfir după o grilă proprie;

7) album iconic (fotografii);

8) articole despre interpret;

9) ancheta-interviu în rândul elevilor despre interpret;

10) interviu cu interpretul;

11) observația sistematică într-o fişă individuală sau de grup.

Rețineți!

Precizări în legătură cu evaluarea elevilor la oră şi activitățile de Educație muzicală:

– **probele practice** se referă la execuția unor exerciții sau la interpretarea vocal-instrumentală;

– **probele orale** se referă la partea de motivație teoretică pe care o va realiza elevul, nu la cântatul/solfegiatul vocal;

– **probele scrise** se referă la textul literar scris (enunțuri, reguli, explicații scurte sau extinse din extemporale sau teze), dar şi la textul muzical scris cu semiografie muzicală pe portativ;

– **notarea în catalog** prin cifre sau calificative a performanțelor elevilor se recomandă a fi suma aritmetică (rotunjită) a unui grup de probe: cântec vocal, instrumental, recunoaşterea şi comentarea, în funcție de ciclul curricular şi obiective/competențe, a unei piese receptate la care se poate adăuga o notă sau un calificativ referitor la imaginația şi creativitatea muzicală a elevului;

– **notarea curentă** a elevului în catalog va ține cont de **standardele de performanță** pe care le uzează Educația muzicală (nivel minim, mediu, optim);

– în notarea fiecărei probe din setul (bateria) necesar evaluării unei teme să se aplice tehnica aşa numitelor **„credite transferabile"**. Dacă un elev, dintr-un set de patru probe a eşuat la trei, dar a realizat una la nivel minim, mediu, optim, aceasta din urmă să fie transferată la o a doua ascultare ca probă luată şi notată în setul altei teme supuse evaluării;

– şcoala nu este o maşină de evaluare prin note;

– observația sistematică şi comunicarea permanentă, încurajarea în practica muzicală a inerentelor greşeli de intonație şi execuție instrumentală, vor şterge eventualele granițe create artificial de faptul că actul interpretării muzicale nu dă imediat cea mai mare satisfacție;

– evaluarea elevilor se obiectivează prin note, calificative, binomul admis/respins.

Pentru ca evaluarea să depăşească pragul subiectivității sunt puşi la dispoziția profesorului şi a elevilor „descriptorii de performanță" care arată, descriu condițiile în care se poate atribui o notă sau un calificativ, pentru care criteriile sunt:

– gradul de precizie tehnică în rezolvarea problemei solicitate (practică, oral, scris), care porneşte de la aprecierea numărului şi calității răspunsurilor pozitive spre cele lacunare sau greşite;

– intervenția profesorului în răspunsul elevului (fără sprijinirea de către profesor, cu sprijinirea unor puncte de pornire de către profesor, sub îndrumarea şi cu sprijinul permanent al profesorului);

– gradul de originalitate al răspunsului (vezi „Descriptorii de performanță" din modelele de proiectare secvențială).

F. **Lecția de tip mixt**

Lecția mixtă este forma cea mai des utilizată de profesorul de Educație muzicală.

Ca tehnică, traseul lecției de tip mixt asamblează:

1) o variantă de verificare însoțită de evaluare orală (notarea) a unui grup de elevi sau sub forma unei verificări scrise (chestionar cu itemi, M.C.Q., de expunere a unui subiect ce se pretează la o verificare frontală);

a) lecție de transmitere de cunoştințe/formare de deprinderi (inductiv, deductiv);
sau

b) lecție de formare de deprinderi pe bază de exerciții muzicale (vocale, instrumentale, sau pentru scris muzical);
sau

c) lecție de consolidare prin problematizare (Educația muzicală ca educație moral-laică, moral-creştină);
sau

d) lecție de consolidare: cântece vocal-instrumentale; probleme legate de „audiția muzicală”; dezvoltarea fanteziei elevilor;
sau

e) lecție de sistematizare (recapitulare fără evaluare) pentru obținerea schemei recapitulative pentru studiul individual;
sau

f) lecție de recapitulare a repertoriului muzical (vocal, instrumental, audio) pentru o anumită temă, unitate de învățare.

7.1.2.3. Formatul unui proiect de lecție secvențial

Formatul unui proiect de lecție secvențial are două componente: A şi B.

A. **Elementele de identificare a proiectului de lecție se referă la**:
1. Şcoala……………. clasa…………
2. Nivelul clasei
3. Unitatea de învățare
4. Detaliere de conținut (subiectul lecției)
5. Forma: tip, variante
6. Premise: practice muzicale, teoretice
7. Obiective de referință
8. Obiective operaționale
9. Probele de verificare a stadiului de asimilare a lecției noi
10. Matricea de evaluare
11. Descriptori de performanță
12. Resurse (materiale, metodologice)

B. **Secvențele unui proiect de lecție pot avea formatul (bordul) următor**:

Secvențele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Tipul de evaluare

Secvențele lecției pot avea următoarele trasee:
Oferta I
1. Activități introductive
2. Verificarea practică şi teoretică a temei anterioare
3. Anunțarea titlului subiectului nou
4. Comunicarea noilor cunoştințe, formarea noilor priceperi/deprinderi muzicale (vezi variantele posibile)
5. Aplicații frontale, pe grupe, individuale
6. Probe de sondare a stadiului de asimilare a lecției noi
7. Încheierea lecției prin cântec vocal-instrumental

Oferta II
1. Activități introductive
2. Consolidarea cunoştințelor/deprinderilor muzicale precedente (vezi variantele posibile)
3. Anunțarea titlului subiectului nou
4. Comunicarea noilor cunoştințe, formarea noilor priceperi/deprinderi muzicale
5. Aplicații frontale, pe grupe, individuale
6. Probe de sondare a stadiului de asimilare a lecției noi
7. Încheierea lecției printr-un scenariu ad-hoc realizat de elevi

Oferta III
1. Activități introductive
2. Anunțarea temei recapitulative
   a) demers deductiv
   b) demers prin analogie-comparație
3. Probe sumative
4. Încheierea lecției prin problematizări transdisciplinare

Oferta IV
1. Captarea atenției
2. Comunicarea subiectului lecției şi importanței lui
3. Prezentarea planului esențializat grafic într-o planşă
4. Demonstrația profesorului, redescoperirea de către elevi (formarea primelor priceperi, deprinderi muzicale) pentru dirijarea învățării
5. Obținerea performanțelor şi a feed-back-lui
6. Încheierea lecției (cu recomandări de audieri radio, TV)

Oferta V
1. Captarea atenției
2. Comunicarea obiectivului lecției: elaborarea unui eseu pornind de la un text de estetică muzicală
3. Citirea unui eseu elaborat de elevi în clasă
4. Comentarea pe tip concasare
5. Încheierea lecției (cu recomandări bibliografice şi de audiere a unor emisiuni TV)

Oferta VI (lecție pe ateliere de lucru = lecție de recapitulare)
1. Captarea atenției
2. Comunicarea subiectului lecției şi gruparea elevilor pe ateliere tematice muzicale
3. Lucru pe „ateliere”
4. Montarea, asamblarea temelor din ateliere pentru a înțelege unitatea temei recapitulate
5. Încheierea lecției (aprecieri din partea unui juriu al elevilor)

Exemple pentru o proiectare secvențială completă prezentăm în anexele din partea a II-a a lucrării.

Exemplele se referă la un număr de opt proiecte pentru unitatea de învățare „Melodia” pentru clasa a VI-a. Vom utiliza exemple din toate manualele alternative în uz.

7.1.3. *Jocul didactic muzical*

Am definit jocul didactic muzical ca fiind o **metodă** ce constă într-o repetare într-un context de scenariu a unui tip de activităţi, care se realizează cu dăruire (interes), izvorâtă din asumarea responsabilităţii participanţilor (jucătorilor).

Dacă jocul muzical de creaţie (practicat de compozitori, interpreţi) este generator de nou, jocul didactic muzical dependent de curriculum de *Educaţie muzicală*, reorganizează, redescoperă şi face aplicaţii în chipuri diferite care se asimilează, fără efort deosebit programei şcolare.

Indiferent dacă jocul didactic muzical are suport muzical (se cântă), se asociază sau nu cu mişcarea sau un obiect necesar recuzitei jocului, se obiectivează în repetări cu stereotip dinamic, simulări, variaţiuni, competiţii.

Toate acestea se pot raporta la tipurile lecţiei pe care o pot înlocui integral sau în care se pot integra ca secvenţă. Altfel spus, jocurile pot fi de: predare, consolidare, recapitulare, evaluare.

Totodată nu trebuie să uităm că cele enunţate mai sus fac parte din categoria:

A. **Jocuri didactice muzicale pentru obţinerea performanţelor muzicale**

la care mai trebuie să amintim:

B. **Jocuri didactice muzicale pentru socializarea copilului prin muzică**

C. **Jocuri didactice muzicale de stimulare a spiritului creativ al elevului**

7.1.3.1. Forma jocului didactic muzical

Forma unui joc este liber dimensionată.

Se disting totuşi, indiferent că este un joc propus şi dirijat indirect de profesor sau este organizat strict de elevi, următoarele secvenţe:

- anunţarea titlului jocului;
- repartizarea pe roluri şi descrierea desfăşurării jocului;
- desfăşurarea propriu-zisă a jocului, cu repetări şi schimbări de roluri;
- încheierea jocului cu aprecieri asupra comportamentului jucătorilor, în ceea ce priveşte calitatea interpretării jocului şi asupra respectării regulilor acestuia.

7.1.3.2. Formatul unui proiect de joc didactic muzical

A. **Formatul unui joc didactic muzical ar putea fi:**

1. Denumirea jocului
2. Pentru ciclul curricular (vârsta)
3. Clasa
4. Cerinţe: priceperi, deprinderi muzicale, noţiuni care să facă posibilă practicarea jocului
5. Resurse: material didactic, loc de desfăşurare
6. Număr de copii
7. Durată
8. Obiective urmărite, performanţe scontate
9. Sarcina conducătorului (profesor sau elev)

B. **Desfăşurarea jocului (descrierea desfăşurării lui)**

Odată cu câştigarea reputaţiei de şcoală a succesului şi eficienţei, „şcoala activă" a secolului al XX-lea a impus şi jocul ca formă şi metodă de Educaţie muzicală.

Trebuie precizată ideea că jocul nu mai este „apanajul preşcolarului" şi că virtuţile lui l-au impus în toate ciclurile curriculare depăşind chiar graniţele învăţământului (vezi *Homo ludens,* Johan Huizinga; *Aurul cenuşiu,* Mircea Maliţa, 1972; *Teoria şi practica negocierilor*, Trifu Alexandru, 1972; *O definiţie a jocului*, 1986, limba franceză).

Prezentăm în anexele părţii a II-a câteva tipuri de jocuri didactice muzicale pentru diverse cicluri curriculare ce slujesc obiectivele-cadru şi competenţele generale ale programei de Educaţie muzicală.

7.2. **Chestionar cu itemi pentru autoevaluare**

1) Enumeraţi care sunt activităţile specifice Educaţiei muzicale formale (organizate de şi prin şcoală).

2) Comentaţi şi comparaţi terminologia tipurilor de lecţie clasică existentă în lucrările de Pedagogie şi cu cea existentă în didacticile de specialitate muzicală prezentate în lucrare.

3) Enumeraţi cel puţin patru criterii care stau la baza unei variante a unui tip de lecţie.

4) Care este, după opinia d-voastră, rolul profesorului într-o lecţie de tip clasic şi într-un joc didactic muzical?

5) Alcătuiţi un portofoliu pentru:
a) un interpret de muzică;
b) un compozitor;
c) ansamblul coral al şcolii d-voastră, după modelul dat în lucrarea de faţă.

6) Creaţi un joc didactic muzical după modelul prezentat în lucrare.

7) Creaţi scenariul pentru o serbare şcolară, pentru un anumit eveniment, utilizând sugestiile de repertoriu din Curriculum „ARTE", pentru clasele I-VIII.

8) Cum valorificaţi experienţa de „spectator" a elevului din cadrul audiţiilor muzicale organizate la nivel de şcoală, a spectacolelor de operă, operetă, balet, a emisiunilor TV (educaţie informală) în procesul de educaţie formală.

9) Alcătuiţi o listă de piese de diferite stiluri pentru un concert educativ.

10) În situaţia unei verificări a repertoriului de cântece într-o clasă cu 35-40 de elevi, care sunt procedeele eficiente?
a) verific un elev fără a mă preocupa de restul clasei;
b) verific un grup mic de 3-4 elevi, ce vor cânta atât în grup, cât şi individual, fără a mă preocupa de restul clasei;
c) verific elevii după procedeul indicat la punctul „b", dar alternez intonarea cântului şi cu toată clasa (frontal);
d) verific elevii după procedeul de la punctul „c", dar evaluarea celor 3-4 elevi se va face de către un juriu: profesor-elevi.

Autoevaluare:
a) răspundeţi în scris sau oral şi apreciaţi singuri fiecare item cu calificative;
b) prezentaţi răspunsurile unui coleg pentru a le evalua după grila proprie de calificative;
c) prezentaţi aceleaşi răspunsuri profesorului de specialitate.

Comparaţi cele trei tipuri de apreciere.

ÎN LOC DE CONCLUZII FINALE

La începutul fiecărei părți din lucrarea didactică de față există câte o întrebare: **„Ce trebuie să ştie şi ce trebuie să facă un profesor înaintea începerii activității didactice a anului şcolar?”** (partea I) şi apoi **„Ce trebuie să ştie studentul/profesorul debutant despre categoriile de resurse ale procesului de Educație muzicală şi cum trebuie să le utilizeze pe tot parcursul anului şcolar?”** (partea a II-a).

Am dat răspunsuri detaliate pentru componentele complexului care se numeşte procesul Educației muzicale pentru învățământul obligatoriu, proces ce durează 10 ani (de la 6 la 16 ani) şi care trebuie condus cu atâta dăruire câtă poate să încapă în sufletul frumos al elevilor şi în catedrala de sunete care alcătuiesc muzica, şi să formeze un ÎNTREG.

„Îndrumarea în adevărata cunoaştere a ÎNTREGULUI, adică a **lui Dumnezeu, a lumii şi a propriei ființe”** cu secole în urmă, o numea Commenius Pampaedia. În lucrarea cu acelaşi nume, părintele Pedagogiei europene, propunea, încă din secolul al XVII-lea, ca întreaga cunoaştere a vieții să se desfăşoare în opt perioade, numite „şcoli” (*schola*).

Educația muzicală traversează prin problematica ei „şcolile pampaedici”, alăturând, credem noi, celor doi actori ai procesului de învățământ (profesorul şi elevul) încă doi actori în persoana mamei şi a preotului.

Muzica este prezentă în ***schola geniturae*** atunci când, fericită, mama aşteaptă naşterea unui copil.

Muzica îl însoțeşte pe copil în ***schola infantiae*** (1-6 ani), în ***schola pueritiae*** (6-12 ani), în melancoliile şi expansiunile adolescenței (12-18 ani – ***schola adolescentiae*)** şi apoi în anii maturității (***schola virilitatis***) în suferințele bătrâneții (***schola senii***) şi trebuie să pregătească omul pentru moarte (***schola mortis***).

Tota vita schola est!

ANEXE

ANEXA 1

PROIECTUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE „MELODIA”, clasa a VI-a

Precizare !

1. Orice unitate de învățare asigură înțelegerea procesului de Educație muzicală într-o perspectivă strategică, metodologică.

Prezentăm proiectul unei unități de învățare existent în *Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară „ARTE” pentru clasele I-XII*, (p. 51), completat cu un set de 8 proiecte de lecție ce compun unitatea de învățare „Melodia”.

Precizăm că lecția ca „microsistem” de Educație muzicală facilitează înțelegerea activităților didactice din perspectiva imediată, operativă, indicând, pe secvențe mici, ceea ce trebuie să se petreacă într-o lecție.

Piesele muzicale alese, câte un exemplu din fiecare manual alternativ aprobat de Ministerul Educației şi Culturii, dau posibilitatea oricărui profesor să aplice modelul propus de noi în orice şcoală, indiferent de manualul pe care lucrează.

2. În eventualitatea unor posibile modificări legate de finalitatea programelor, celor patru obiective-cadru din curriculum de Educație muzicală pentru clasele V-VIII

le vor corespunde cele două obiective-cadru ce se regăsesc în programele ciclului primar (clasele I-IV) şi ciclului inferior liceal (clasele IX-X), după cum urmează:

- obiectivele-cadru 1 şi 3 devin obiectivul-cadru 1
- obiectivele-cadru 2 şi 4 devin (se vor regăsi) obiectivul-cadru 2

Detaliere de conţinut	Obiectivul de referinţă	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare
Alteraţii	O.R.: 3.1.	– intuirea auditivă a sunetelor **Fa** diez şi **Si** bemol, relaţionate cu sunetele învecinate; – intuirea vizuală a semnelor de alteraţie; – exersarea tehnicii de executare la instrument a sunetelor **Fa** diez şi **Si** bemol.	– exemple muzicale simple; – exerciţii de tehnică instrumentală. 1 oră	– probă orală; – observare sistematică.
Tonalitatea **Sol** major	O.R.: 3.1; 3.3.	– intuirea auditivă a sonorităţii gamei Sol major; – descoperirea auditivă (prin comparare Do-Sol) a sonorităţii specifice gamelor majore; – intonarea gamei şi a arpegiului; – descifrarea cântecului; – interpretarea instrumentală şi vocală a cântecului; – interpretarea cu acompaniament armonic.	– cântecele (nominalizate; – instrument melodic şi armonic. 1 oră	– probă orală; – observare sistematică.
Tonalitatea **Mi** minor	Urmează acelaşi parcurs			– temă de lucru în clasă.
Tonalitatea **Fa** major	Urmează acelaşi parcurs			– temă de lucru în clasă.
Tonalitatea **Re** minor	Urmează acelaşi parcurs			– temă de lucru în clasă.
Cântare monodică-armonică-polifonică	O.R.: 1.1; 4.2.	– interpretarea cântecului în variantă monodică; – interpretarea cântecului cu ison pe tonică (aranjament armonic); – interpretarea cântecului cu imitaţie (aranjament polifonic); – intuirea auditivă a diferenţelor de sonoritate; – compararea variantelor; – exprimarea preferinţelor; – crearea unor aranjamente.	– cântecele (nominalizate) din culegerile Liviu Comes.	– temă de lucru în clasă.
Tema muzicală	O.R.: 2.2; 2.3; 2.4.	– descoperirea auditivă a temei muzicale; – receptarea unor teme auditive; – recunoaşterea acestora; – exprimarea preferinţelor pentru diferite teme.	– audiţia muzicală; (nominalizată) – jocul pe audiţie. 1 oră	– probă practică; – temă de lucru în clasă.

Detaliere de conținut	Obiectivul de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Miniatura, Suita, Rapsodia	O.R.: 2.3; 2.4.	– audiere; – delimitarea auditivă a genurilor propuse; – diferențierea auditivă a acestora; – exprimarea preferințelor.	– audiția; – jocul pe audiție. 2 ore	– probă practică; – temă de lucru în clasă.
Muzica populară: cântecul propriu-zis şi cântecul de joc	O.R.: 2.3; 2.4.	– audiție muzicală populară; – delimitarea auditivă a cântecului popular; – diferențierea auditivă a cântecului propriu-zis de cântecul de joc; – exprimarea preferințelor; – interpretarea unor cântece accesibile din zonă; – executarea unor mişcări de dans.	1 oră	– probă practică; – temă de lucru în clasă.
Muzica uşoară	Urmează un parcurs similar celui de mai sus			– temă de lucru în clasă.

MATRICE DE EVALUARE

Obiectivele de referință	Instrumente de evaluare				
	Probă orală	Probă practică	Probă scrisă (urmează un parcurs similar celui de mai sus)	Temă de lucru în clasă interactivă	Observarea sistematică a elevilor
O.R. 1.1.		x			x
O.R. 2.2.	x				
O.R. 2.3.		x			
O.R. 2.4.	x	x			
O.R. 3.1.		x			x
O.R. 3.3.		x		x	
O.R. 4.2.		x		x	

ANEXA 2

PROIECT DE LECȚIE
„Diezul şi becarul”

Propunători: Munteanu Gabriela,
Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala ……… **Data**……………
Clasa a VI-a **Durata**: 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Semnele de alterație: diezul şi becarul.
Tipul de lecție: mixtă
Varianta: recapitulare de tip inductiv – „Gama Do major, ton, semiton prin cântecele din clasele I-IV” şi transmitere şi însuşire de noi cunoştințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Semnele de alterație: diezul şi becarul”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare şi de execuție instrumentală (pian, clavietă, orgă electronică) a gamei Do major, a tonurilor şi semitonurilor din structura ei.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 3.1.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze şi să interpreteze, la alegerea profesorului, cântecul:

- „Fata de păstor”, T. Teodorescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 22;
- „Yesterday”, J. Lennon, P. McCartney, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 14;
- „La izvor”, I.D. Vicol, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 12;

P.1. elevii vor intona individual cântecul, indicând prin gestică, locul diezului şi al becarului (probă practică);

O.2. să execute instrumental motivul melodic ce cuprinde diezul şi becarul, motivând rolul acestor semne de alterație;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2 (probă practică şi proba orală);

O.3. să aibă capacitatea de a intona cu ison corespunzător un fragment din cântec;

P.3. probă în grup de doi elevi pentru atingerea O.3 (probă practică);

O.4. să acompanieze cu un ritm susținut la alegerea lor un fragment din cântec;

P.4. a) elevul se autoacompaniază (probă practică);

P.4. b) probă în grup de doi elevi (probă practică).

Resurse (în funcție de manualul pe care lucrează în clasă):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 22.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 14.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 12.
- Planşă cu matricea melodică pentru diez şi becar.
- Planşă de simulare a claviaturii pentru executarea matricei melodice.
- Recuzită pentru scenariu.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul vocal şi instrumental, simulare, joc de rol, încercare şi eroare, încercare şi succes.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– pregătirea clasei conform cu activitatea propusă; – organizarea clasei și executarea repertoriului de cântece;				5 min.
II. Verificarea cântecelor vocale și instrumentale	– profesorul propune intonarea unui grup de cântece cunoscute vocal și instrumental;		– cântece în gama Do major din repertoriul vocal-instrumental al clasei;	– probă practică și orală;	10 min.
III. Predare. III. 1. Ancore aperceptive	– profesorul cu ajutorul elevilor ajung la concluzia că un cântec în scara lui Do major are 7 sunete, 3M și semitonurile Mi-Fa și Si-Do;				Momentele III-IV = 25 min.
III. 2. Moment intuitiv	– intuiție auditivă; – profesorul intonează de două ori matricea melodică pentru diez și becar;	– elevii repetă exemplul;	– exercițiul vocal; – vezi planșa cu „Semnele de alterație: diezul și becarul"; – vezi planșa cu claviatură;	– probă prin obsevare; – probă vocală individuală prin sondaj; – probă practică instrumentală;	
III. 3. Dirijarea învățării	– profesorul solicită ca elevii, după mai multe intonări vocale și execuții instrumentale să sesizeze diferența; La ce sunet este diferența de înălțime? – intuiție vizuală;	– elevii trebuie să sesizeze că sunetul Fa este modificat (la pian – poziția degetului pe clapa neagră); vezi planșa cu claviatură; – elevii repetă vocal și instrumental;	– dialog; – execuție vocală și instrumentală;	– probă practică cu aprecieri prin calificative;	

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul întreabă ce modificări grafice a suferit nota Fa;	– elevii răspund cu ajutorul profesorului (sunetul Fa a urcat cu un semiton spre Sol la primul semn și a revenit la înălțimea inițială la al doilea semn);	– „Fata de păstor”, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 22;		
III. 4. Concluzia dirijării învățării. Titlul lecției	– profesorul numește primul semn diez și pe al doilea becar, notând titlul lecției pe tablă; – profesorul explică schema B de „Resurse”, moment III;	– elevii scriu în caiete titlul lecției și fac exerciții de scriere grafică, copiind exercițiul B de la III.2. și integral cel de la „Resurse”, moment III. 3;			
IV. Aplicarea practică a subiectului lecției (consolidarea)	– se solicită execuția vocal-instrumentală a celor 3 măsuri în care apar cele 2 semne de alterație; – profesorul va ajuta, după caz, grupele 1 și 3;	– elevii vor executa (un grup) instrumental măsurile 1-4 din portativul 2; – un alt grup va scrie în caiete cu note măsurile 2, 3, 4; – un alt grup va citi ritmic pronunțând prima dată Fa diez și Fa becar, apoi fără denumirea alterațiilor;	– „Fata de păstor”, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 22;		

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– interpretare cu sprijin: auditiv, vizual, kinestezic; – profesorul va intona expresiv cântecul „Fata de păstor”, încercând să redea prin gestică înțelesul textului; – profesorul repetă pe secvențe cântecul; – profesorul solicită elevilor să găsească singuri o modalitate de acompaniament ritmic a cântecului; – profesorul solicită ca elevii să găsească singuri, din cele două sunete propuse „Do” și „Sol”, care sunt fragmentele care se potrivesc cu acest acompaniament de ison;	– elevii ascultă; – elevii interpretează pe roluri, mereu schimbate, cântecul cu cele 3 strofe, indicând partea ce cuprinde diezul și becarul prin gestică corespunzatoare; – elevii trebuie să găsească soluția fără ajutorul profesorului și locul acesteia în cântec; – elevii găsesc soluția prin încercare;	– „Fata de păstor”, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 22; – scenariu cu joc de rol; – metoda încercare-eroare; – metoda încercare-succes.	– probă pentru activitate inter-actitivă apreciată cu calificative;	Precizare: Cântecul „Fata de păstor” interpretat cu cele 3 strofe, durează 1 minut și 30 sec.
V. Încheiere și evaluare	– în încheiere, profesorul împreună cu elevii reiau scenariul, repartizându-l pe grupe de activitate.	– rolul elevilor; – rolul fetei de păstor; – cucul – 2 elevi în tehnica responsorială; – un grup de elevi cântă isonul la o anumită strofă; – alt grup de elevi acompaniază ritmic la o altă strofă.		– probă orală individuală; – probă practică; – observarea sistematică a elevilor.	10 min.

Precizare!

La toate proiectele de lecție – anexele 2-10 – evaluarea se va face cu scopul de a sonda cantitatea şi calitatea însuşirii subiectului propus. Aprecierile – calificative, note – sunt orientative pentru profesor şi ghid de autoevaluare pentru elev. Pentru aceste motive, evaluarea nu se va trece în catalog. La verificarea care urmează, activitățile apreciate ca fiind bune se trec cu ajutorul notelor în catalog.

Un tip de probă va consta din observarea sistematică a elevilor pentru O.R. 1.1. şi O.R. 3.1. care se va finaliza prin calificative.

Alte tipuri de probe se vor constitui din proba orală şi cea practică, probe ce vizează intonarea individuală vocală, instrumentală, cu ison, acompaniament ritmic. Elevii vor fi notați după complexul de probleme, în felul următor:

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Observare sistematică
O.R. 1.1.	O.O. 1		x	x
	O.O. 3		x	
O.R. 1.2.	O.O. 2	x	x	
	O.O. 4		x	
O.R. 3.1.	O.O. 1		x	x
	O.O. 3		x	

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „DIEZUL ŞI BECARUL”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent şi expresiv, la unison şi în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;
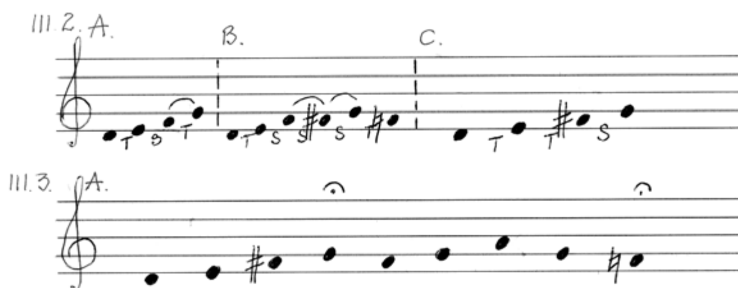
1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să intoneze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, cântecele, matricele melodice ale subiectul propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu, în durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, cântecele, matricele melodice ale subiectul propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo şi nuanța adecvată, temele muzicale, cântecele învățate; • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo şi nuanțe indicate.

Obiective de referință:
3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore şi minore cu o alterație la cheie.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elementele de limbaj muzical în cântecele învățate.	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elementele de limbaj muzical însuşite şi să le aplice în cântecele învățate.	• să descifreze cu uşurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate major-minoră, să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice.

PLANŞĂ
SEMNELE DE ALTERAȚIE: DIEZUL ŞI BECARUL



DEGETAȚIA MÂINII DREPTE PENTRU CÂNTECUL
„Fata de păstor" – colecția T. Teodorescu



a) **Do Si Do Re Mi Re Mi Fa Sol Sol Fa Mi Re Do**
1 2 1 2 3 2 3 4 5 5 4 3 2 1

b) **Sol Re Re Re Mi Fa# Sol Fa# Fa# Fa# Sol La Sol Sol Sol**
4 1 1 1 2 3 4 3 3 3 4 5 4 4 4

c) **Mi Mi Re Mi Fa♮ Mi Mi Re Mi Fa♮ Mi Mi Re Re Do**
3 3 2 3 4 3 3 2 3 4 3 3 2 2 1

ANEXA 3

PROIECT DE LECȚIE
„Bemolul şi becarul”

Propunători: Munteanu Gabriela,
Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala ………. **Data**……………
Clasa a VI-a **Durata**: 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Semnele de alterație: bemolul şi becarul
Tipul de lecție: mixtă

Varianta: recapitulare de tip inductiv – „Gama Do major, ton, semiton prin cântecele din clasele I-IV” şi transmitere şi însuşire de noi cunoştințe; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Semnele de alterație: bemolul şi becarul”;

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare şi de execuție instrumentală (pian, claviеtă, orgă electronică) vizând tonurile şi semitonurile.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 3.1.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze şi să interpreteze, la alegerea profesorului, cântecul:

- „Coborâi din deal în vale”, *Manual de Educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 26;
- „Coborâi din deal în vale”, *Manual de Educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 14;
- „Veverița”, V.D. Nicolescu, *Manual de Educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 14;

P.1. elevii vor intona individual cântecul, indicând prin gestică locul bemolului şi al becarului (probă practică);

O.2. să execute instrumental motivul melodic ce cuprinde bemolul şi becarul, motivând rolul acestor semne de alterație;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2 (probă practică şi probă orală);

O.3. să aibă capacitatea de a intona cu ison corespunzător un fragment din cântec;

P.3. probă în grup de doi elevi pentru atingerea O.3 (probă practică);

O.4. să acompanieze cu un ritm susținut la alegerea lor un fragment din cântec;

P.4. a) elevul se autoacompaniază (probă practică);

P.4. b) probă în grup de doi elevi (probă practică).

Resurse:

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 26.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 14.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 14.
- Planşă cu matricea melodică pentru bemol şi becar.
- Planşă de simulare a claviaturii pentru executarea matricei melodice.
- Recuzită pentru scenariu.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul vocal şi instrumental, simulare, joc de rol, încercare şi eroare, încercare şi succes.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– pregătirea clasei conform cu activitatea propusă; – organizarea clasei și executarea repertoriului de cântece;				5 min.
II. Verificarea cântecelor vocale și instrumentale	– profesorul propune intonarea unui grup de cântece cunoscute vocale și instrumentale;		– cântecul gamei Do; – „Cântecul semitonurilor”; – „Fata de păstor”, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 22; – „Marșul lui Iancu”, p. 6 (cu insistență pe ultimele măsuri din portativul 6, ce cuprind diezul și becarul);	– prin probele P.1, P.2, P.3, P.4 de la lecția cu diezul și becarul;	10 min.
III. Predare III.1. Ancore aperceptive	– profesorul cu ajutorul elevilor ajunge la concluzia că între sunetele unui cântec distanțate prin tonuri și semitonuri, tonurile pot fi împărțite în două, obținându-se la mijloc un nou sunet ce va primi denumirea sunetului de bază. Ex.: Fa-Sol = ton, Fa-Fa#-Sol = S, St. St. Pentru revenirea de la Sol la primul Fa (intonare de ton), se apelează la semnul de becar;				Momentele III-IV = 25 min.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
III.2. Moment intuitiv	– intuiție auditivă; – profesorul intonează de două ori matricea melodică pentru bemol și becar;	– elevii repetă exemplul;	– exercițiul vocal; – vezi planșa (A, B, C, D) cu „Semnele de alterație: bemolul și becarul"; Precizare: C și D se regăsesc în cântecul „Coborâi din deal în vale", *Manual de educație muzicală,* Editura Teora, p. 26;	– prin observare; – probă vocală individuală prin sondaj; – probă practică instrumentală;	
III. 3. Dirijarea învățării	– profesorul solicită ca elevii, după mai multe intonări vocale și execuții instrumentale, să sesizeze diferența; La ce sunet este diferența de înălțime? – intuiție vizuală; – profesorul întreabă ce modificări grafice a suferit nota Si;	– elevii trebuie să sesizeze că sunetul Si este modificat (la pian poziția degetului pe clapa neagră); vezi planșa cu claviatură; – elevii repetă vocal și instrumental; – elevii răspund cu ajutorul profesorului (sunetul Si a coborât cu un semiton spre La la primul semn și a revenit la înălțimea inițială la al doilea semn);	– dialog; – execuție vocală și instrumentală; – „Coborâi din deal în vale", *Manual de educație muzicală,* Editura Teora, p. 26;	– o probă practică cu aprecieri prin calificative;	
III. 4. Concluzia dirijării învățării. Titlul lecției	– profesorul numește primul semn bemol și pe al doilea becar, notând titlul lecției pe tablă; – profesorul explică schema B de la „Resurse", moment III.	– elevii scriu în caiete titlul lecției și fac exerciții de scriere grafică, copiind exercițiile C și D de la III.2.			

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– se solicită execuția vocal-instrumentală a celor 2 măsuri în care apar cele 2 semne de alterație; – profesorul va ajuta, după caz, grupele 1 și 3;	– elevii vor executa: – un grup de elevi va executa instrumental măsurile 1-4; – un alt grup va scrie în caiete cu note măsurile 2 și 3; – un alt grup va citi ritmic, pronunțând Si bemol și Si becar, apoi va citi fără denumirea alterațiilor;	– cântecul „Coborâi din deal în vale”, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 26;		
IV. Aplicarea practică a subiectului lecției (consolidarea)	– interpretare cu sprijin: auditiv, vizual, kinestezic; – profesorul va intona expresiv cântecul „Coborâi din deal în vale”, încercând să redea prin gestică înțelesul textului și mersul descendent al melodiei; – profesorul repetă pe secvențe cântecul; – profesorul solicită elevilor să găsească singuri o modalitate de acompaniament ritmic a cântecului;	– elevii ascultă; – elevii vor fi împărțiți cel puțin în două grupe care vor interpreta prin dialog cele 3 strofe, indicând prin gesturi corespunzătoare panta melodică cu bemol și cu becar; – elevii trebuie să găsească soluția fără ajutorul profesorului și locul acesteia în cântec;	– „Coborâi din deal în vale”, *Manual de educație muzicală,* Editura Teora, p. 26; – scenariu cu joc de rol;	– probă pentru activitate interactivă apreciată cu calificative;	Precizare: Cântecul în tempo moderato, durează 1 min. și 30 sec.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul solicită ca elevii să găsească singuri, din cele două sunete propuse „do1” și „do2”, care sunt fragmentele care se potrivesc cu acest acompaniament de ison;	– elevii găsesc soluția prin încercare;	– metoda încercare-eroare; – metoda încercare-succes.		
V. Încheiere și evaluare	– în încheiere, profesorul împreună cu elevii reiau scenariul, repartizându-l pe grupe de activitate.	– două grupe de elevi căntă în dialog; – un grup de elevi va cânta isonul la o altă strofă; – un alt grup de elevi va acompania ritmic instrumental; – dacă elevii și-au însușit bine cântecul pot interpreta un fragment solistic instrumental.		– probă orală individuală; – probă practică; – observarea sistematică a elevilor.	10 min.

Proba va consta din observarea sistematică a elevilor pentru O.R. 1.1. şi O.R. 3.1., care se va finaliza prin calificative.

Alt tip de probe este format din proba orală şi cea practică, probe ce vizează intonarea individuală vocală, instrumentală, cu ison, acompaniament ritmic. Elevii vor fi notați după complexul de probleme, în felul următor:

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Observarea sistematică
O.R. 1.1.	O.O.1		x	x
	O.O.3		x	
O.R. 1.2.	O.O.2	x	x	
	O.O.4		x	
O.R. 3.1.	O.O.1		x	x
	O.O.3		x	

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „BEMOLUL ŞI BECARUL”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent şi expresiv, la unison şi în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparţinând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să intoneze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, cântecele, matricele melodice de la subiectul propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu, în durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, cântecele, matricele melodice de la subiectul propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo şi nuanța adecvată, temele muzicale, cântecele învățate. • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo şi nuanțe indicate.

Obiective de referință:

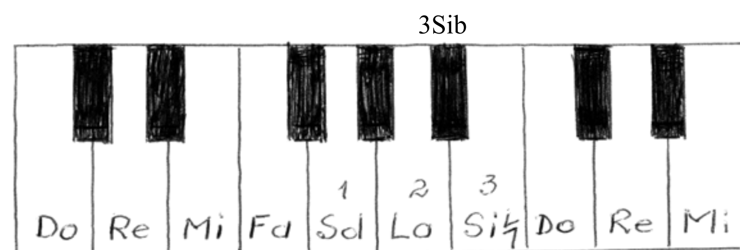
3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore şi minore cu o alterație la cheie.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elementele de limbaj muzical în cântecele învățate.	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elementele de limbaj muzical însuşite şi să le aplice în cântecele învățate.	• să descifreze cu uşurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate major-minoră, să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice.

Precizare!

Dacă şcoala nu are pian, clavietă sau orgă electronică, P.2 şi P.4 vor fi înlocuite cu solfegierea fragmentului în care apar semnele de alterație.

DEGETAȚIA MÂINII DREPTE PENTRU CÂNTECUL
„Coborâi din deal în vale" – Oaş



a) **Do2 Do2 Do2 Re2 Do2 Si♭ La Sol Sol**
4 4 4 5 4 3 2 1 1
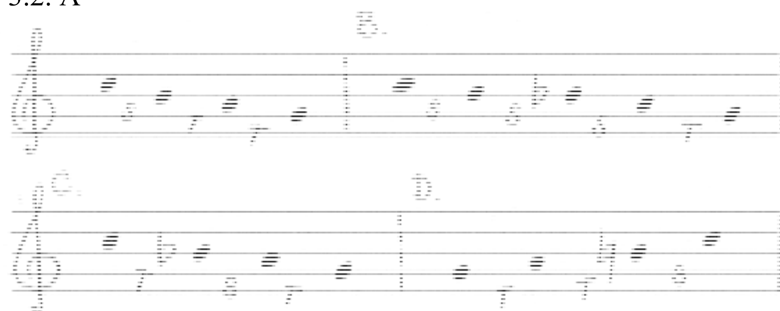
b) **La Sol La Si♮ Do2 Do2 Do2 Sol**
2 1 2 3 4 4 4 1

c) c=a

d) **La Fa Mi Re Do Do Do Do**
5 4 3 2 1 1 1 1

PLANŞĂ
SEMNELE DE ALTERAȚIE: BEMOLUL ŞI BECARUL

3.2. A



ANEXA 4

PROIECT DE LECȚIE
„Tonalitatea Sol major”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala ………. **Data**…………….
Clasa a VI-a **Durata**: 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învăţare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Tonalitatea Sol major
Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale – „Diezul şi becarul” şi transmitere şi însuşire de noi cunoştințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Tonalitatea Sol major”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare şi de execuție instrumentală a matricelor melodice pentru diez şi becar şi a repertoriului de cântece lucrat în clasă.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 3.1; 3.3; 4.2 (întrebare şi răspuns).

Obiective operaţionale:

O.1. să intoneze şi să interpreteze, la alegerea profesorului, cântecul:

- „Cucu!” – melodie elvețiană, *Manual de educație muzicală,* clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 33;
- „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală,* clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 29;
- „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală,* clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 26;

P.1. elevii vor intona individual şi în grup (probă practică);

O.2. să execute instrumental (la alegere) motivul melodic (sau să-l solfegieze) din cântecele „Fata de păstor” (colecția T. Theodorescu, p. 22) şi „Bucurie-n lume” (G.Fr. Handel, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 32) în două ipostaze, centrat pe „do” şi centrat pe „sol”, motivând diferența. Solfegierea va fi însoțită de indicarea notelor pe planşa cu claviatură simulată;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2. (probă practică);

O.3. să aibă capacitatea de a intona acompaniat cu acordul treptei I un fragment din cântecul propus în Sol major;

P.3. probă în grup de doi elevi pentru atingerea O.3. (probă practică);

O.4. să construiască melodic un răspuns în tonalitatea Sol major la întrebarea melodică a profesorului, denumind sau nu sunetele muzicale;

P.4. probă individuală pentru atingerea O.4. (probă orală);

O.5. să recunoască efectul major sau minor într-o audiție (vocală sau instrumentală, după caz), notând şi impresiile personale;

P.5. probă frontală scrisă (probă scrisă).

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 25, 31, 32, 33.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 13, 29.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 11, 18, 26.
- Planşă cu fragmente din cântece în „do”, apoi în „sol”.
- Planşă cu claviatură simulată (planşă individuală).
- Planşă cu gama tonalității Sol major.

Metode: exercițiul, demonstrația, explicația, dialogul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
O.R. 1.1.	O.O. 1.		x	
O.R. 1.2.	O.O. 2.		x	
	O.O. 3.		x	
O.R. 3.1.	O.O. 3		x	
O.R. 3.3.	O.O. 5.			x
O.R. 4.2.	O.O. 4	x		

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „TONALITATEA SOL MAJOR”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent şi expresiv, la unison şi în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple, pe durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple (prin încercari repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe în tempo şi nuanță adecvată, cântece şi teme muzicale, vocal sau instrumental; • să acompanieze ritmic, liber, respectând specificul cântecelor, în tempo şi nuanțe indicate.

Obiective de referință:

3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore şi minore cu o alterație la cheie;

3.3. să diferențieze în audiție caracterul major sau minor al tonalităților învățate.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elemente de limbaj muzical în cântecele învățate; • să audieze cu atenție lucrările propuse şi să facă scurte aprecieri asupra caracterului unei audiții (ex.: muzică tristă, veselă).	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elemente de limbaj muzical învățate şi să le aplice în cântecele studiate; • să audieze cu atenție, să reproducă, cu un minim ajutor din partea profesorului, fragmente de teme muzicale, să recunoască fără ajutor, caracterul major sau minor al unor lucrări.	• să descifreze cu uşurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate majoră sau minoră să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice; • să diferențieze, fără ajutorul profesorului, caracterul major de cel minor, să motiveze, să-si exprime propriile păreri, să facă legături pertinente cu textul poetic.

Obiectiv de referință:

4.2. să diversifice şi să îmbogățească interpretarea muzicală.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să continue, cu ajutorul susținut al profesorului, o linie melodică foarte simplă, gen întrebare-răspuns.	• să construiască, cu un minim ajutor din partea profesorului, o linie melodică cu un început dat.	• să construiască, fără ajutorul profesorului, o linie melodică gen întrebare-răspuns, şi să-i adapteze un text corespunzător.

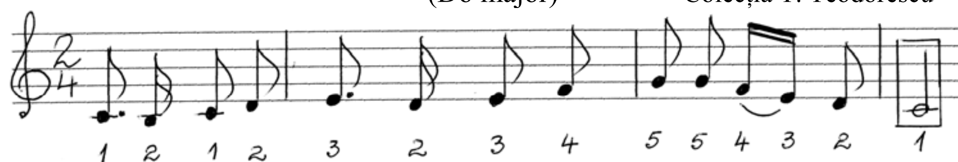
Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– formula de salut și cântecul săptămânii; – pregătirea vocală prin repertoriul propus la Resurse"; – anunțarea activităților ce se vor desfășura pe parcursul orei;	– elevii intonează frontal (pe grupe sau individual) cântecele propuse;	– la prima oră, la ultima oră sau în cursul zilei, după tradiția școlii: rugăciunea cântată, Imnul de Stat al României sau cântecul săptămânii intonat ca monodie, polifonie ison sau armonie, acompaniat sau nu de instrument, corelate cu exerciții de vocalize după caz;		5 min.
II.1. Verificarea elevilor	– profesorul a selecționat grupul supus verificării după ce a cercetat caietul personal și catalogul; – lotul spre verificare, format din 3-4 elevi, va răspunde la probele de la lecția „Semne de alterație: diezul și becarul";	– elevii răspund;		– evaluare conform probelor 1-4, „Diezul și becarul" și auto-evaluare;	10 min.
II.2. Consolidarea lecției	– restul clasei va copia un fragment ce va cuprinde diezi și becari; – profesorul va intona frontal cântecul cu diez și becar, vocal și instrumental, insistând pe fragmentele accesibile pentru consolidarea diezului și becarului;	– elevii copiază;	– *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, p. 25; – *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 13; – *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, p. 11;		

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul reia întrebarile adresate frontal referitoare la efectul celor două semne, la grafica lor și la pronunțarea silabelor muzicale; – profesorul va exemplifica exercițiile de intonație propuse la „Resurse" II.2;	– elevii din lotul de verificare vor scrie exemple la tablă, propuse de colegi;	Precizare: În reprezentarea grafică întâi se scrie diezul sau becarul și apoi nota, iar în pronunțare sau citire, procedeul e invers;		
III. Predare. Comunicare – însușirea noillor cunoștințe și deprinderi muzicale					
III.1. Intuiție auditivă și vizuală	– profesorul solicită elevilor să găsească asemănările și deosebirile între fragmentele muzicale pe care le va prezenta;	– elevii răspund;	– profesorul intonează în „do" și apoi în „sol" următoarele exemple, pentru a realiza intuiția auditivă: „Fata de păstor" de T. Theodorescu în „do" – „sol"; „Bucurie-n lume" de G. Fr. Handel în „do" – „sol";		
III.2. Intuiție vizuală și kinestezică	– profesorul va repeta intonarea, utilizând planșe corespunzătoare; – profesorul va cânta la instrument; – profesorul solicită intonarea după auz a cântecului și extragerea gamei din cântec;	– un elev va încerca să cânte la instrument sau va solfegia;			
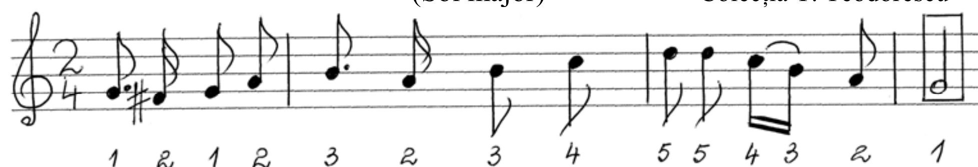
Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul solicită intonarea și executarea instrumentală a noii scări;		– planșă cu fragmentele din cântece în „do”, apoi în „sol”;		
III.3. Dirijarea învățării	– profesorul anunță că noua scară este gama tonalității Sol major;	– elevii cântă și scriu scara obținută în caiete;	– planșă cu fragmentele din cântece în „do”, apoi în „sol”; – planșă cu claviatură simulată (planșă individuală);		
III.4. Concluzia dirijării învățării	– profesorul explică și intonează fiecare termen în parte: tonica, arpegiu, acord pe treptele I, V, 3m, armura și efectul lor asupra caracterului unui cântec;	– elevii intonează noua scară; – elevii scriu în caiete; – elevii reproduc și scriu în caiete și exersează pe rând acordurile de pe treptele I și V;	– exemplele de la „Resurse” II.2; – planșă (p. 31), *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora; – planșă (p. 29), *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma; – planșă (p. 18), *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion; – planșă cu acordurile: sol-si-re, re-fa#-la.		
IV. Aplicare	– profesorul și elevii vor studia sistematic noul cântec, pentru realizarea obiectivelor-cadru 1, 2, 3; – pentru realizarea obiectivului-cadru 4 profesorul va exersa tehnica melodică „întrebare-răspuns”;		– „Cucul!” – melodie elvețiană, *Manual de educație muzicală,* clasa a VI-a, Editura Teora; – „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 29;	– probă orală; – probă practică; – probă scrisă;	
V. Încheiere și evaluare	– profesorul împreună cu elevii reiau cântecul cu repartizare pe roluri (răspuns prin ecou) și execuția instrumentală. De asemenea, elevii vor încerca diverse răspunsuri la întrebarea melodică a profesorului.		– „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion; Pentru proba nr. 5, propunem două soluții: a) audiție muzicală la alegere din lista de audiții, cu o piesă în tonalitate majoră și alta în tonalitate minoră; b) audiție vocală „Frère Jacques” (canon) în tonalitate majoră și „Marșul funebru” din Simfonia I de G. Mahler.	– probă orală; – probă practică.	10 min.

DEGETAȚIA MÂINII DREPTE

FATA DE PĂSTOR
(Do major) Colecția T. Teodorescu

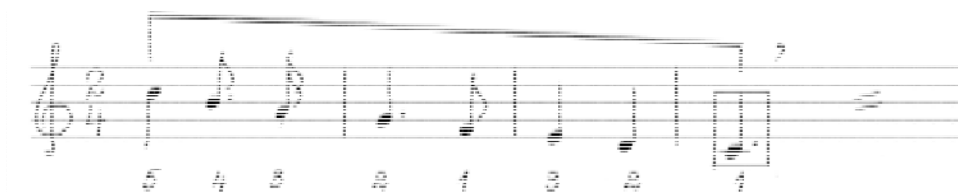


FATA DE PĂSTOR
(Sol major) Colecția T. Teodorescu
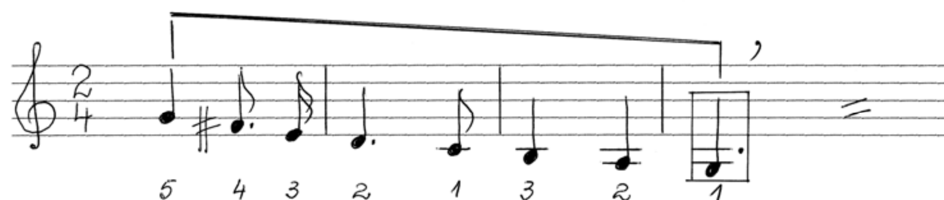


DEGETAȚIA MÂINII DREPTE
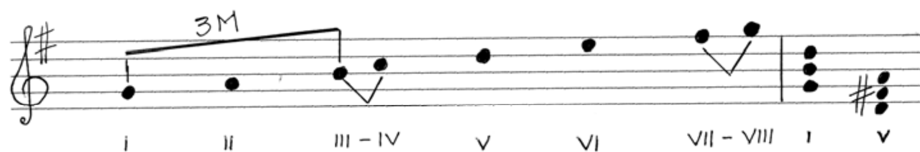
BUCURIE-N LUME
(Do major) Muzica: G.Fr. Handel
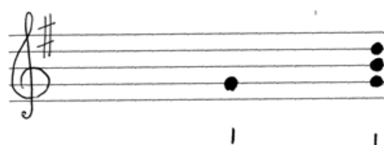


BUCURIE-N LUME
(Sol major) Muzica: G.Fr. Handel
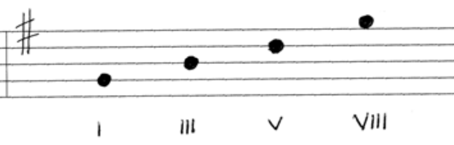


GAMA TONALITĂȚII SOL MAJOR



TONICA



ARPEGIUL



ANEXA 5

PROIECT DE LECȚIE
„Tonalitatea Mi minor”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala ………… **Data**…………..
Clasa a VI-a **Durata**: 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Tonalitatea Mi minor. Gama tonalității Mi minor
Tipul de lecție: mixtă

Varianta: recapitulare de tip inductiv – „Scara La minor şi gama tonalității La minor” şi transmitere şi însuşire de noi cunoştințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Tonalitatea Mi minor şi gama tonalității mi Minor”;

Premise: elevii trebuie să intoneze un cântec bazat pe 3 m (la-do) şi să cânte scara lui la minor şi gama tonalității la minor (armonic), acompaniindu-se cu acordul minor al treptei I şi acordul major al treptei a V-a. Elevii trebuie să recunoască efectul minor al unei piese.

Obiective de referință: 1.1;1.2;2.1;3.1;3.3.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze şi să motiveze, utilizând manualul, cântecul (la alegere):

- „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 43;
- „Codrule, codruțule”, D.G. Kiriac, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 33;
- „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 27;

P.1. elevii vor intona individual şi în grup (probă practică şi probă orală);

O.2. să execute instrumental (sau să solfegieze), un fragment din cântecele în scara minoră propuse, indicând mersul melodiei pe planşa cu claviatură simulată;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2. (probă practică);

O.3. să aibă capacitatea de a intona un cântec în gama tonalității mi minor acompaniindu-se după caz, cu acordurile treptelor I şi V;

P.3. probă individuală sau în grup de doi elevi pentru atingerea O.3. (probă practică);

O.4. să recunoască efectul minor sau major într-o audiție (vocală sau instrumentală, după caz), notând şi impresii personale;

P.4. probă frontală scrisă.

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 25, 33, 127.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 33, 132.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, p. 27, 132.
- Planşă cu fragmente din cântece în „la”, apoi în „mi”.
- Planşă cu claviatură simulată (planşă individuală).
- Planşă cu gama tonalității mi minor.
- Planşă cu acordurile treptelor I şi V din tonalitatea mi minor.

Metode: exercițiul, demonstrația, explicația, dialogul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Proba scrisă
O.R. 1.1.	O.O. 1.	x	x	
O.R. 1.2.	O.O. 2.		x	
	O.O. 3.		x	
O.R. 2.1.	O.O. 4			x
O.R. 3.1.	O.O. 2.		x	
O.R. 3.3.	O.O. 4.			x

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE
„GAMA TONALITĂȚII MI MINOR”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent şi expresiv, la unison şi în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor tipuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Notele 5	Notele 7	Notele 9-10
• să interpreteze în grup sau individual cu ajutorul susținut al profesorului, teme muzicale, cântece, vocal sau instrumental;	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental;	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo şi nuanță adecvată, cântece şi teme muzicale, vocal sau instrumental;
• să realizeze acompaniamente ritmice simple, pe durate egale, la cântecele învățate.	• să realizeze acompaniamente ritmice simple (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo şi nuanțe indicate.

Obiective de referință:

3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore şi minore cu o alterație la cheie;

3.3. să diferențieze în audiție caracterul major sau minor al tonalităților învățate.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elemente de limbaj muzical în cântecele învățate;	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elemente de limbaj muzical învățate şi să le aplice în cântecele studiate;	• să descifreze cu uşurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate majoră sau minoră, să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice;
• să audieze cu atenție lucrările propuse şi să facă scurte aprecieri asupra caracterului unei audiții (ex.: muzică tristă, veselă).	• să audieze cu atenție, să reproducă, cu un minim ajutor din partea profesorului, fragmente de teme muzicale, să recunoască, fără ajutor, caracterul major sau minor al unor lucrări.	• să diferențieze, fără ajutorul profesorului, caracterul major de cel minor, să motiveze, să-şi exprime propriile păreri, să facă legături cu textul.

Obiectiv de referință:

2.1. să asculte cu interes lucrări muzicale de diferite genuri, sesizând expresivitatea elementelor de limbaj.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să audieze cu interes lucrările muzicale şi să recunoască cu ajutorul susținut al profesorului, efectul minor sau major, într-o audiție vocală sau instrumentală.	• să recunoască genul lucrărilor muzicale ascultate, efectul minor sau major, notând minime impresii personale.	• să identifice genul lucrărilor muzicale, efectul minor sau major, caracterul piesei, să-şi exprime liber opiniile proprii asupra audițiilor muzicale efectuate.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– formula de salut și cântecul săptămânii; – pregătirea vocală prin repertoriul propus la „Resurse”; – anunțarea activităților ce se vor desfășura pe parcursul orei;	– elevii intonează frontal (pe grupe sau individual) cântecele propuse;	– la prima oră , la ultima oră sau în cursul zilei, după tradiția școlii: rugăciunea cântată, Imnul de Stat al României sau cântecul săptămânii intonat ca monodie, polifonie ison sau armonie, companiat sau nu de instrument, corelate cu exerciții de vocalize dupa caz;		5 min.
II.1Verificarea elevilor	– după ce a cercetat caietul personal și catalogul, profesorul selecționează grupul de elevi supus verificării; – verificarea va consta în intonarea și executarea vocal-instrumentală a cântecelor în Sol major, corespunzătoare fiecărui manual; – verificarea se va face conform obiectivelor operaționale de la lecția Sol major.	– elevii răspund conform cerințelor formulate de profesor;	– „Cucu!” – melodie elvețiană, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 33; – „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală*, Editura Sigma, p. 29; – „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală*, Editura Petrion, p. 26; – planșe pentru execuție instrumentală „Bucurie-n lume” de G.Fr. Handel în Sol major; – „Fata de păstor” – colecția T. Teodorescu în Sol major.	– probe practice și orale evaluate de profesor și autoevaluare;	10 min.
III. Predare. Comunicare – însușirea noilor cunoștințe și deprinderi muzicale.	– profesorul va executa vocal și instrumental exercițiile de intonație;	– elevii execută împreună cu profesorul; – elevii execută vocal, instrumental și pe planșa cu claviatură simulată desenul melodic de la „Resurse” III.1.;		– probă practică;	
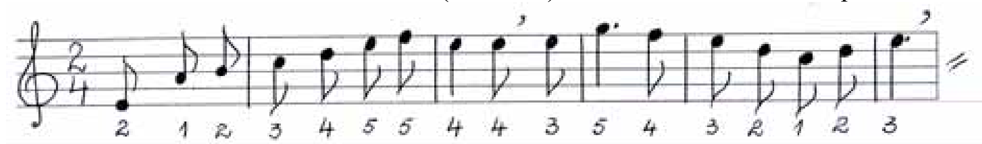
Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
III.1. Ancore aperceptive	– profesorul va solicita elevilor să cânte o scară minoră cunoscută și un cântec în gama tonalității, acompaniindu-i cu acord de pe treapta I și a V-a, ca procedeu caracteristic stilului tonal;	– elevii răspund intonând gama la minor și cântecul cunoscut; – elevii reamintesc trasăturile unei tonalități minore: 3 m și acompaniamentul căntecului cu acordurile treptelor I-IV-V;	– planșa cu claviatură simulată; – „Vai săracul pui de cuc”, *Manual de educație muzicală*, clasa a V-a, Editura Didactică și Pedagogică, p. 82; – „Vai săracul pui de cuc”, *Manual de educația muzicală*, clasa a V-a, Editura Niculescu, p. 57;	– observare sistematică; – probă practică;	
III.2. Intuiție auditivă, vizuală și kinestezică	– profesorul solicită elevilor să găsească asemănările și deosebirile între fragmentele muzicale pe care le va prezenta. Profesorul intonează centrat pe „la” și apoi centrat pe „mi” următoarele exemple, pentru a realiza intuiția auditivă; – profesorul va repeta intonarea utilizând planșe corespunzătoare; – profesorul va relua execuția cântând la instrument, numind apoi și un elev; – profesorul va solicita celorlalți elevi să simuleze execuția pe planșa cu claviatură;	– elevii răspund; – un elev va încerca să cânte la instrument (sau va solfegia); – elevii simulează;	– „Codrule, codruțule”, D.G. Kiriac, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 33; – „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 43; – „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, Editura Petrion, p. 27;		

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
III.3. Dirijarea învățării	– profesorul cere elevilor să deschidă manualul la pagina corespunzătoare (vezi „Resurse” III.2.) și să urmărească pe portative primele 4-6 măsuri după caz, pentru a observa corespondența între auditiv, vizual și kinestezic; – profesorul intonează integral cântecul pe cuvinte și apoi solfegiază solicitând elevilor să urmarească partitura și să extragă scara din cântec;	– răspunsul elevilor: sunetele intonate corespund cu notele scrise și cu clapele apăsate la instrument; – elevii urmăresc partitura, extrag scara muzicală și o notează în caiete, cu armura corespunzătoare;	– planșa cu fragmente din cântece în „La” și „Mi”; Precizare: Profesorul va acorda ambitusul cântecelor cu diapazonul copiilor. – „Codrule, codruțule”, D.G. Kiriac, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 33; – „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 43; – „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, Editura Petrion, p. 27;		
III.4. Concluzia dirijării învățării și titlul lecției	– profesorul anunță că noua scară poartă numele de „Mi minor” și pentru ca din ea să se construiască un cântec, trebuie să îndeplinească câteva condiții pe care le vor descoperi împreună;	– elevii răspund cu ajutorul profesorului: cântecul trebuie să se termine cu treapta I (tonica-mi), scara să aibă 3 m între treptele I-III (mi-sol), să poată fi acompaniat cu acordul treptelor I-IV-V.	– planșa cu scara gamei Mi minor; – planșa cu acordurile de pe treptele I-IV-V;		
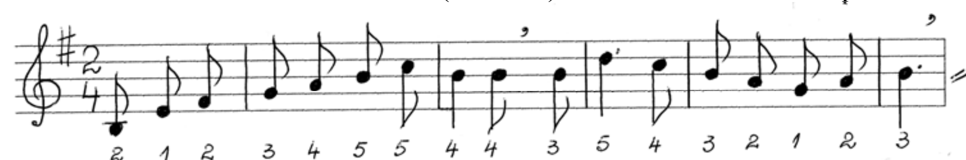
Secvenţele activităţii	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
IV. Aplicarea	– profesorul va scrie gama, arpegiul şi acordurile de acompaniament pe tablă, iar elevii le vor nota în caiete; – profesorul şi elevii vor studia sistematic noul cântec pentru realizarea obiectivelor-cadru 1, 2, 3; – ajutaţi de profesor, elevii vor nota pe manual cu creionul acordurile de acompaniament; – profesorul va exersa cu elevii separat însuşirea liniei melodice, ritmul unui minim acompaniament cu acorduri, cât şi execuţia instrumentală a unor fragmente propuse; – profesorul solicită elevilor să evidenţieze aspectul poetic al textului în concordanţă cu caracterul meditativ, trist al minorului;			– observaţia; – probă orală;	Momentele III-IV = 25 min.
V. Încheierea şi evaluarea	– profesorul împreună cu elevii reiau cântecul încercând un scenariu (dialog, instrumente sugerate de textul cântecului).				10 min.

DEGETAȚIA MÂINII DREPTE
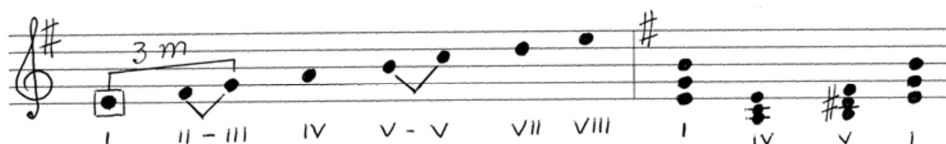
MI-E DOR
(la minor) Muzica: T. Popovici



MI-E DOR
(la minor) Muzica: T. Popovici
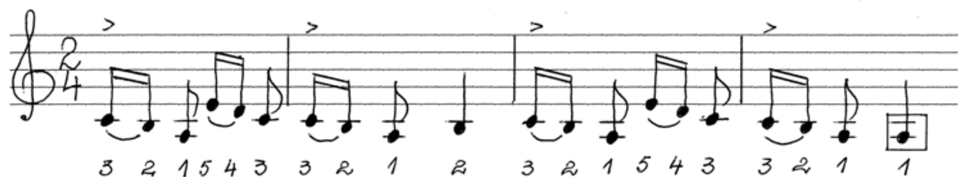


SCARA MI MINOR CU ACORDURILE TREPTELOR I-IV-V-I
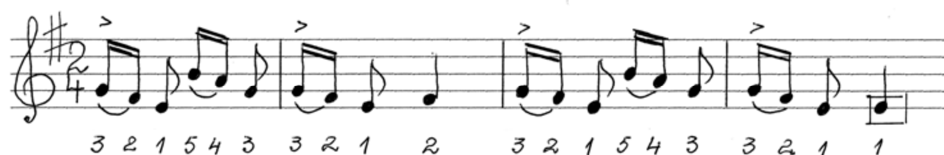


DEGETAȚIA MÂINII DREPTE

CODRULE, CODRUȚULE
(la minor) Muzica: D.G. Kiriak



CODRULE, CODRUȚULE
(mi minor) Muzica: D.G. Kiriak



ANEXA 6

PROIECT DE LECȚIE
„Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc”

Propunător: Munteanu Gabriela
Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala ………. **Data**…………
Clasa a VI-a **Durata**: 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Muzica populară. Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc.
Tipul de lecție: mixtă
Varianta: lecție de formare a priceperilor şi de dezvoltare a deprinderilor muzicale; varianta: priceperi şi deprinderi de tehnică vocal-instrumentală combinată cu priceperi şi deprinderi de transformare a nonfigurativului muzical în figurativ de natură literară, plastică – „Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc”.
Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare şi interpretare a repertoriului de cântece; deprinderea de a concepe un text pentru scenariu şi propuneri de regie pentru un micro-spectacol în clasă.

Obiective de referință: 1.1; 2.3; 2.4; 4.2.
Resurse:
1. Sugerăm folosirea reproducerii tabloului lui Theodor Aman „Hora la Aninoasa”, ca fiind cel mai sugestiv suport vizual pentru scenariu şi codexul muzical de ilustrare a subiectului lecției.
2. Se vor utiliza la libera alegere a elevilor, dar şi la sugestia propunătorului, cântece propriu-zise şi cântece de joc existente în cele trei manuale alternative.
3. Recomandăm simularea în real, în limita posibilităților, a planurilor imagistice din tablou:
a) planul superior (pe cerdac, idila dintre cei doi tineri);
b) planul central (nostalgia unei tinere țărănci);
c) planul dreapta superior (natura, satul natal, casa părintească);
d) planul inferior stânga (bătrânii satului);
e) planul central (hora, cântecul de joc);
f) planul inferior dreapta (taraful).

Obiective operaționale:
O.1. să precizeze planurile tematice ale tabloului, ce reprezintă în totalitatea lor elemente din viața satului românesc din secolul al XIX-lea;
P.1. probă orală individuală sau de lucru în grup;
O.2. să selecționeze cântecele din manual în funcție de planurile tematice;
P.2. probă orală în grup;
O.3. să intoneze vocal, în grup, cel puțin un cântec reprezentând un plan tematic;
P.3. probă orală în grup;

O.4. să recunoască într-o audiție principalele ritmuri de dans popular românesc;

P.4. probă scrisă sau orală – ritmul de horă, sârbă, brâu, învârtită;

O.5. să redea cu o minimă recuzită aspectul iconic al tabloului în succesiune, însoțit de ilustrația muzicală;

P.5. probă practică realizată de grupe distincte de elevi.

Precizări metodologice pentru secvențele scenariului didactic (demers deductiv):

1. Activități introductive (cu precizarea tipurilor de activități ce se vor desfășura – scenariu şi ilustrația muzicală la un tablou din viața satului).

2. Moment de comunicare a noilor cunoştințe, deductiv, prin expunerea caracteristicilor generale ale cântecului propriu-zis, cântecului de joc şi dansului instrumental popular.

3. Învățarea dirijată:

3.1. elevii vor indica planurile tematice ale tabloului;

3.2. împărțirea clasei în grupe de lucru corespunzătoare planurilor existente în tablou;

3.3. gruparea cântecelor din manual conform planurilor tematice;

3.4. însuşirea cântecelor după auz, cu întreaga clasă, pe teme;

3.5. audierea exemplelor instrumentale;

3.6. exemplificarea de către profesor şi reproducerea de către elevi a paşilor de dans pentru horă şi sârbă;

4. Reconstituirea, în real, a tabloului pictorului, cu o minimă recuzită. Reconstituirea tabloului se va face într-o succesiune în care grupele de elevi vor completa ca într-un „puzzle" planurile tabloului, intonând totodată şi repertoriul de cântece.

5. Evaluarea va fi făcută de către profesor şi un grup de elevi neaparticipanți la scenariu, prin calificative.

Anexa 7

PROIECT DE LECȚIE
„Miniatura”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala ……… **Data**…………
Clasa a VI-a **Durata** 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Miniatura
Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale, instrumentale – „Elemente de analiză muzicală” şi transmitere şi însuşire de noi cunoştințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare prin dialog – „Miniatura vocală şi instrumentală”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare a repertoriului de cântece lucrat în clasă şi deprinderi de recunoaştere a elementelor de formă studiate: rând melodic, frază muzicală, perioadă.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 2.3; 2.4; 4.2.

Obiective operaționale:

O.1. să identifice genul de miniatură într-o audiție cu formații ample: simfonice, vocal-simfonice (vezi nota 1).

P.1. probă orală sau scrisă pentru atingerea O.1.

O.2. să recunoască în audiții diversitatea genului miniatural: miniatura instrumentală, corală, romanța, liedul (vezi nota 2).

P.2. probă orală sau scrisă pentru atingerea O.2;

O.3. să intoneze şi să interpreteze, la alegere, o singură piesă (pentru elevii cu capacitate de intonare justă):

- „Ciocârlia”, F.M. Bartholdy, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 110;
- „Pe lângă plopii fără soț”, G. Şorban, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 112;
- „Păstrăvul”, Fr. Schubert, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 114;
- „Mai am un singur dor”, G. Şorban, *Manual de educație muzicală,* clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 115;
- „Păstrăvul”, Fr. Schubert, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 118;
- „Copilul şi floarea”, J. Brahms, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 91;
- „Pe lângă plopii fără soț”, G. Şorban, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 93.

P.3. probă orală individuală, în grup, în colectiv pentru atingerea O.3;

O.3. pentru elevii disfonici:

- „Miniatura pentru pian”, S. Drăgoi, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 110;
- „Miniaturi pentru pian”, S. Drăgoi, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 121;

• „Miniatura nr. 6”, S. Drăgoi, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 95.

P.3. probă practică individuală, pentru atingerea O.3. /elevi disfonici;

O.4. să realizeze şi să exemplifice un scenariu propriu legat de piesa aleasă la interpretare;

P.4. scenariul va consta în interpretarea cu: mimică, gestică, nuanțe şi tempo corespunzător, ataşând, după caz, o recuzită corespunzătoare (probă practică).

Resurse (la alegere):

• *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 110, 112, 114.

• *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 115, 118, 121.

• *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 91, 93, 95.

• Orgă electronică, pian, clavietă, casetofon, casete.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
O.R. 1.1.	O.O. 3.	x		
O.R. 1.2.	O.O. 3.		x	
O.R. 2.3.	O.O. 1.	x		x
	O.O. 2.	x		x
O.R. 2.4.	O.O. 4.		x	
O.R. 4.2.	O.O. 4.		x	

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „MINIATURA”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent şi expresiv, la unison şi în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, o miniatură vocală; • să execute la un instrument cu clape (cu ajutorul susținut al profesorului) 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, o miniatură vocală; • să execute la un instrument cu clape, cu un minim ajutor din partea profesorului, 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.	• să interpreteze individual cu acuratețe, în tempo şi în cadrul unui scenariu gândit de elev, cu o recuzită cores-punzătoare o miniatură vocală; • să execute la un instrument cu clape, fără ajutorul profe-sorului, 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.

Obiective de referinţă:
2.3. să recunoască lucrări muzicale, identificând genul de muzică şi autorul lor;
2.4. să-şi exprime preferinţele muzicale, argumentându-le.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să asculte cu atenţie lucrările propuse spre audiţie şi să facă comentarii asupra mărimii lor; • să-şi exprime preferinţa pentru un gen de miniatură.	• să recunoască într-o audiţie diversitatea genului miniatural (cu un minim ajutor din partea profesorului); • să-şi exprime preferinţa muzicală şi să încerce cu ajutorul profesorului un scenariu şi o regie pentru o miniatură vocală.	• să comenteze varietatea genului miniatural, legătura dintre text şi melodie; • să realizeze un scenariu, o regie pentru o miniatură vocală şi să îl pună în practică într-o execuţie deosebită.

Obiectiv de referinţă:
4.2. să diversifice şi să îmbogăţească interpretarea muzicală.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze cu mimică şi gestică, cu ajutorul susţinut al profesorului o piesă muzicală aleasă.	• să interpreteze cu mimică şi gestică, cu un minim ajutor din partea profesorului şi având o mică recuzită, piesa muzicală aleasă.	• să interpreteze cu mimică şi gestică corespunzătoare, pe baza unei recuzite, în tempo şi cu nuanţe, fără ajutorul profesorului piesa muzicală aleasă.

Nota 1. Elevii trebuie să identifice miniatura în contextul unei audiţii comparate, pe baza numărului de instrumente şi a sonorităţilor rezultate.

Nota 2. Verbul la conjunctiv „să recunoască" presupune ca elevul să opereze cu asemănări şi deosebiri.

Nota 3. Pentru obiectivul operaţional O.O.3., corespunzător O.R.1.1. (intonare şi interpretare) pentru elevii cu capacitate de intonare justă, probele obligatorii sunt: P.1, P.2, P.3, P.4.

Pentru grupul de elevi disfonici O.R.1 se înlocuieşte cu O.R.1.2 cu obligativitatea execuţiei la un instrument cu clape a cel puţin 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.

PRECIZĂRI METODICE:

1. Audiţia muzicală se va face fie prin mijloace audio, fie prin cântarea model a profesorului.
2. Învăţarea pieselor se va face prin procedeul învăţării după auz.
3. Piesa instrumentală pentru lotul de elevi disfonici se va învăţa sub supravegherea profesorului, în timp ce restul clasei repetă individual, prin execuţia model, fixarea degetaţiei şi fragmentarea în unităţi a piesei.

Exemplu: Degetaţia pentru „Miniatura pentru pian", S. Drăgoi, este 1, 1, 4, 3, 2, 1, 3/4, 3, 2, 1, 5.

ANEXA 8

PROIECT DE LECȚIE
„Suita. Rapsodia”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala……… **Data**…………..
Clasa a VI-a **Durata**: 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Suita. Rapsodia
Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale, instrumentale – „Miniatura” şi transmitere şi însuşire de noi cunoştințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare deductiv – „Suita. Rapsodia”;

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare a repertoriului de cântece, de execuție instrumentală simplă, de audiere şi identificare a unor genuri muzicale diferite.

Obiective de referință: 2.1; 2.3; 2.4.

Obiective operaționale:

O.1. să definească genurile de suită şi rapsodie (vezi nota 1);

P.1. probă orală individuală pentru atingerea O.1.;

O.2. să recunoască într-o audiție asemănările şi deosebirile dintre suită şi rapsodie;

P.2. probă orală individuală pentru atingerea O.2.;

O.3. să redea figurativ, prin desen sau text propriu, specificul stilului din care face parte audiția (la alegere):

- „Sarabanda”, A. Corelli, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 117;
- „Sarabanda”, A. Corelli, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 125;
- „Muzica apelor” (fragment), G. Fr. Händel, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 101;
- „Rapsodia I în La major” (fragment), G. Enescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 128;
- „Rapsodia I” (fragment), G. Enescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 104;

P.3. probă practică individuală pentru atingerea O.3.

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p.117, 121;
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 125, 128;
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 101, 104.
- Casete, casetofon.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare	
		Probă orală	Probă practică
O.R. 2.1.	O.O.2.	x	
O.R. 2.3.	O.O.1.	x	
	O.O.2.	x	
O.R. 2.4.	O.O.3.		x

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „SUITA. RAPSODIA”

Obiective de referință:

2.1. să asculte cu interes lucrări muzicale din diferite genuri, sesizând expresivitatea elementelor de limbaj muzical;

2.3. să recunoască lucrări muzicale, identificând genul de muzică şi autorul;

2.4. să-şi exprime preferințele muzicale, argumentându-le.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să asculte cu atenție lucră rile propuse pentru audiție;	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, genurile lucrărilor audiate;	• să identifice, fără ajutor din partea profesorului, genul de muzică şi să facă comentarii libere şi pertinente asupra expresivității elementelor de limbaj muzical;
• să recunoască, cu ajutor susținut din partea profesorului, o asemănare şi o deosebire între suită şi rapsodie;	• să răspundă la întrebările formulate privind asemănările şi deosebirile dintre suită şi rapsodie;	• să descopere cu uşurința, într-o audiție, asemănările şi deosebirile dintre suită şi rapsodie;
• să redea, prin încercări repetate, figurativ, specificul stilului de suită sau rapsodie (cu ajutorul susținut al profesorului).	• să redea, figurativ prin desen sau text propriu, cu un minim ajutor, specificul stilului din care face parte audiția.	• să redea figurativ, prin desen sau text literar, fără ajutorul profesorului specificul stilului muzical din care face parte audiția.

Nota 1: Verbul la conjuctiv „să definească” justifică demersul deductiv al lecției de predare cu subiectul „Suita şi rapsodia”, demers ce se pretează în economia de timp alocat (1 oră) şi ține cont de ciclul curricular „Dezvoltare”, elemente ce avantajează cu începerea lecției de la definiții spre redescoperire didactică şi exemplificări.

Recomandări metodice

Pentru lecția cu demers deductiv (ex.: „Suita şi rapsodia”) secvențele pot fi următoarele:

1. Activități introductive. 3 min.

2. Verificarea subiectului anterior „Miniatura” pe baza matricei de evaluare (lotul de elevi disfonici – probă instrumentală). 10 min.

3. Transmiterea de cunoştințe (metoda expunerii şi a demonstrației pe baza materialului audio). 10 min.

4. Dirijarea învățării pentru atingerea O.3. Elevii vor audia un fragment de suită preclasică şi un fragment de rapsodie şi vor nota cerințele P.3. 20 min.

5. Evaluarea lucrărilor prin:

– expoziție ad-hoc a elevilor (elevi expozanți şi elevi evaluatori);

– citirea propriilor texte de către doi elevi numiți de profesor. 7 min.

ANEXA 9

PROIECT DE LECȚIE
„Muzica uşoară”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Şcoala………………. **Data**………….
Clasa a VI-a **Durata** 50 min.
Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)
Unitatea de învățare: „Melodia”
Detaliere de conținut (subiectul): Muzica uşoară
Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de receptare a unei noi piese muzicale redate prin mijloace audio – „Suita. Rapsodia” şi formare de priceperi şi dezvoltare de deprinderi muzicale; varianta: priceperi şi deprinderi de apreciere a valorilor interpretative şi de stil componistic al unei piese muzicale, dezvoltarea deprinderilor de intonare, interpretare asociată cu mişcări – „Muzica uşoară”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare a repertoriului de cântece lucrat în clasă şi de execuție instrumentală prin scurte intervenții instrumentale.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 2.3; 2.4.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze şi să interpreteze (la alegere):

- „Edelweiss”, *Manual de educație muzicală*, clasa VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 126;
- „Tangoul de demult”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 129;
- „Valurile Dunării, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti”, p.127;
- „Yellow submarine”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 20;
- „Un’te duci tu, mielule?”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 131;
- „Edelweiss”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 130;
- „Yellow submarine”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 133;
- „Valurile Dunării”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 132;
- „Să nu uităm nicicând!”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 133;
- „Lăutarii”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 109;
- „Încă o nouă zi”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 110.

P.1. probă practică individuală pentru atingerea O.1. (vezi nota 1);

O.2. să aibă capacitatea de a intona acompaniat de acorduri simple un fragment din cântecul propus;

P.2. probă practică pentru atingerea O.2. (vezi nota 2);

O.3. să însoţească intonaţia vocală cu acompaniament ritmic (tobiţă, beţişoare, bătăi din palme) care să evidenţieze ritmul de vals, tangou sau alte ritmuri specifice pieselor muzicale propuse;

P.3. probă practică individuală pentru atingerea O.3.;

O.4. să însoţească intonaţia cu gesturi sugestive (imitarea instrumentelor, salutul marinăresc, balansul corpului) care să crească interesul elevilor pentru însuşirea cântecelor propuse;

P.4. probă practică individuală, în grup sau colectivă pentru atingerea O.4;

O.5. să recunoască într-o audiţie genuri ale muzicii uşoare (muzică de dans, pop, dance, rock, disco etc.);

P.5. probă orală individuală pentru atingerea O.5.

Resurse (la alegere):

- *Manual de educaţie muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, Bucureşti, p. 20, 126, 127, 129, 131.
- *Manual de educaţie muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, Bucureşti, p. 130, 132, 133.
- *Manual de educaţie muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, Bucureşti, p. 109, 110.
- Orgă electronică, pian, clavietă, casetofon, casete cu cântece de muzică uşoară.
- Un instrument de percuţie simplu (tobiţă, beţişoare, castagnete etc.).

Metode: dialogul, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referinţă	Obiective operaţionale	Instrumente de evaluare	
		Probă orală	Probă practică
O.R.1.1.	O.O.1.		x
O.R.1.2.	O.O.2.		x
	O.O.3		x
O.R.2.3.	O.O.5	x	
O.R.2.4.	O.O.4.		x

DESCRIPTORI DE PERFORMANŢĂ PENTRU PROIECTUL DE LECŢIE „MUZICA UŞOARĂ”

Obiective de referinţă:

1.1. să interpreteze vocal, fluent şi expresiv, la unison şi în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparţinând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogăţească cântarea vocală cu intervenţii instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple, pe durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo şi nuanță adecvată, cântece şi teme muzicale, vocal sau instrumental; • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo şi nuanțe indicate.

Obiective de referință:
2.3. să recunoască lucrări muzicale, identificând genul de muzică şi autorul lor;
2.4. să-şi exprime preferințele muzicale, argumentându-le.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să asculte cu atenție lucrările audiate; • să-şi exprime preferința pentru un gen de muzică uşoară.	• să recunoască genul lucrărilor muzicale audiate; • să-şi exprime preferința muzicală şi să o motiveze.	• să identifice genul lucrărilor muzicale, stilul de muzică şi compozitorul; • să-şi exprime preferințele pentru genuri şi stiluri diferite de muzică uşoară, să le argumenteze cu ajutorul unor categorii estetice.

Nota 1: Repertoriul propus reprezintă o selecție a mai multor stiluri de muzică uşoară din diverse puncte geografice ale lumii. Numărul de piese alese spre a fi interpretate într-o oră depinde de nivelul casei.

Nota 2: Acompaniamentul cântecului pentru P.2. va fi făcut de profesor în diferite tempo-uri, corespunzătoare stilului.

ANEXA 10

Precizare!

Setul de patru lecții are ca scop să propună studentului practicant şi profesorului debutant un posibil demers de proiectare pentru liceu vizând realizarea celei de-a doua competențe generale: Exprimarea prin şi despre muzică.

Cele patru oferte de lecții se constituie într-o premieră, ce poate fi perfecționată în timp, dar reprezintă un model de implementare a ideii de interdisciplinaritate, care, într-o primă etapă trebuie să se desfăşoare la nivelul ariei curriculare „ARTE”, ca apoi să se încerce legături şi cu alte arii curriculare, ca de exemplu, LIMBĂ ŞI COMUNICARE, OM ŞI SOCIETATE, legături care pot fi extinse.

PATRU PROIECTE DE LECȚIE, clasa a IX-a

Propunător: Munteanu Gabriela

Şcoala……… **Data**…..………

Clasa a IX-a **Durata**: 50 min.

Nivelul: bun (intonativ şi intelectual)

Unitatea de învățare: Interpretarea

Detaliere de conținut (subiectul): Atitudinile unor personaje clasico-romantice exprimate prin muzică, literatură şi artele plastice

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu demers deductiv şi redescoperirea problemei ce radiază interdisciplinar: arta plastică, literatură, cultură civică.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderea:

1) de a reprezenta plastic un subiect sugerat prin benzi desenate;
2) de a comenta mijloacele de exprimare plastică a subiectului;
3) de a comenta un text literar de factură lirică;
4) de a-şi exprima atitudini față de valorile moral-civice;
5) de a practica o audiție activă prin comentarea subiectului, ideilor şi a mijloacelor de redare muzicală a acestora.

Competențe specifice:

2.2. corelarea conținutului de idei al textului cu caracterul melodiei în interpretare; comentarea acestora;

2.5. aprecierea interpretării, argumentarea preferințelor;

2.6. formarea de aprecieri cu privire la expresivitatea elementelor de limbaj recunoscute în piesele audiate.

Resurse (la alegere):

- *Manualul de educație muzicală*, clasa a IX-a, Editura Aramis, Bucureşti, 2004;
- *Manualul de educație muzicală*, clasa a IX-a, Editura Petrion, Bucureşti, 2004;
- *Manualele de educație muzicală* pentru clasa a VII-a, Editurile Aramis, Petrion, Niculescu, Bucureşti.

Precizare!

Pentru realizarea competențelor specifice menționate şi a interdisciplinarității în aria curriculară „ARTE”, între aceasta şi ariile curriculare LIMBĂ ŞI COMUNICARE şi OM ŞI SOCIETATE, recomandăm ca resursele folosite ca punct de plecare să fie:

a) tabloul „Sapho şi Phaon” de Jean Louis David şi portretele ce redau chipul femeii în pictura românească;

b) poeziile recomandate de programa clasei a IX-a, disciplina „Limbă şi literatura română”, pentru vârstele omului (copilăria, adolescența, maturitatea şi senectutea);

c) lista de valori atitudinale din manualele de „Cultură civică” (pe care noi le vom expune în modelul de lecție IV);

d) audiții: aria finală din opera „Aida” de G. Verdi; aria finală din opera „Othello” de G. Verdi; aria Eleonorei din opera „Fidelio” de L. van Beethoven;

e) cântecele din manualele clasei a IX-a ce tratează starea de spirit a femeii şi vârstele omului (copilăria, adolescența, maturitatea şi senectutea).

Metode*:* de tip inductiv – dialogul, redescoperirea, problematizarea, concasarea, exercițiul, alături de explicația profesorului.

I. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „SAPPHO ŞI PHAON”

Indicații metodologice

1. Elevilor li se prezintă legenda „Sappho şi Phaon” şi vor desena, la ora de Educație plastică, cele patru scene în benzi (pictura se găseşte în *Manualul de educație muzicală*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004, p. 85 şi în manualele de Artă plastică pentru gimnaziu). Scenele sunt următoarele:

a) în insula Lesbos locuia un luntraş bătrân şi sărac numit Phaon;

b) Aphrodita (zeița frumuseții) călătoreşte „incognito” în luntrea lui Phaon, iar acesta nu-i pretinde nimic pentru serviciul prestat;

c) zeița îl răsplăteşte cu un „filtru” pe Phaon, filtru care îl întinereşte şi îl face irezistibil de frumos;

d) poeta Sappho se îndrăgosteşte de Phaon şi pentru că dragostea ei nu este împărtăşită se sinucide.

2. Elevii vor compara scena desenată de ei cu reproducerea tabloului pictorului David, pentru a evidenția atitudinea extremă a poetei, ce reflectă înțelegerea unilaterală a scopului unui om în viață, atitudine specifică Romantismului (curent artistic al secolului al XIX-lea) ce trata asemenea subiecte.

3. Se iau în discuție recapitulativă elementele structurii unei opere (aria) ce tratează astfel de subiecte: operele „Aida” şi „Othello” de G. Verdi.

4. Se compară atitudinea de tip clasic a personajului Leonora din opera „Fidelio” de L. van Beethoven, ce acceptă sacrificiul suprem pentru a-şi salva soțul, cu atitudinea poetei Sappho, a sclavei-prințese Aida şi a maurului Othello.

5. Evidențierea mijloacelor prin care se realizează în pictură dramatismul disperării (numirea mijloacelor se va face cu ajutorul profesorului de Educație plastică).

6. Moment de evaluare. Chestionar cu itemi:

- Câte din mijloacele de expresie muzicală enumerate mai jos se regăsesc în audierea ariilor propuse?
- Melodie: simplă, diatonică, necontrastantă, intens cromatizată, disonantă, cu modulații brusce.
- Ritm: întrerupt de pauze, cu grupări asimetrice.
- Agogica: tempo alert, neuniform, rubato, cu ritartando-uri.
- Dinamica: cu nuanțe din toate categoriile de intensități, cu accente, staccato.
- Tehnica vocală: voce cântată, vorbită, cu diverse tipuri de expresie: țipăt, râs, plâns, oftat.
- Instrumente: cele mai utilizate pentru a da expresia momentului sunt ……………………………… .
- Aplicații pentru metoda concasării:

a) numiți cel puțin două elemente pe care le considerați mai puțin realizate în desenele colegilor şi în tabloul pictorului J.L. David;

b) ce vi se pare „nefiresc" în ariile finale audiate din operele „Aida" şi „Othello"?

Indicație metodică

Propunem profesorului să alcătuiască fişe individuale ce vor conține aceste enunțuri. Elevii vor încercui cuvintele ce indică mijloacele de expresie corespunzătoare.

Tabloul pictorului Jean Louis David este o propunere neobligatorie şi poate fi înlocuit cu un alt tablou ce tratează aceeaşi temă (vezi scena „d" din benzile desenate).

MATRICE DE EVALUARE

Competențe specifice	Instrumente de evaluare		
	Probă orală	Probă scrisă	Referat
2.2.	x		
2.5.			x
2.6.		x	

II. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „STAREA DE SPIRIT A FEMEII REFLECTATĂ ÎN PICTURA ROMÂNEASCĂ ŞI ÎN PIESELE COMPOZITORILOR ROMÂNI"

Resurse:

• se vor folosi picturile indicate de programa de artă plastică pentru clasa a IX-a, picturile din manualele de Educație muzicală pentru clasa a IX-a, asociind piesele vocale din aceste manuale.

Indicații metodologice

1. Se trece în revistă setul de tablouri propuse pentru acest subiect şi se evidențiază starea de spirit echilibrată, optimistă, pozitivă a femeilor reprezentate în tablouri.

2. Se interpretează suita de piese vocale dedicate femeii, oferită de manual.

3. Se realizează corelația între mijloacele limbajului plastic şi cel muzical, pentru a evidenția starea de spirit a femeii romănce.

MATRICE DE EVALUARE

Competențe specifice	Instrumente de evaluare		
	Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
2.1.		x	
2.2.	x		
2.6.			x

III. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „VÂRSTELE OMULUI ÎN LIRICA ROMÂNEASCĂ” (literatura şi muzica)

Resurse:

• poeziile tematice recomandate de programa pentru disciplina „Limba şi literatura română”, clasa a IX-a, 2004. De exemplu:

• Copilărie: „Moina” de George Bacovia;
„De-a v-ați ascuns” de Tudor Arghezi;

• Adolescența: „Lasă-ți lumea” de Mihai Eminescu;
„Vârsta de aur a dragostei” de Nichita Stanescu;

• Maturitate: „Isarlâk” de Ion Barbu;
„Tânărul Ulise” de Dorin Tudoran;

• Senectute: „Vara Sfântului Mihai” (8 noemvrie) de Lucian Blaga.

Piesele muzicale cu aceste teme se găsesc în manualele de Educație muzicală pentru clasa a IX-a.

Indicații metodologice

1. Se recită cât mai expresiv poeziile propuse pe vârste existente în manual sau altele cunoscute de elevi ce tratează aceeaşi temă: vârstele omului în lirica românească.

2. Se comentează problemele centrale ale fiecărei vârste psihologice, corelându-se cu cântecele corespunzătoare din manualele de Educație muzicală sau altele care tratează aceeaşi temă.

3. Lirica literară şi muzicală poate fi analizată şi prin prisma valorilor estetice evidențiate: frumosul, urâtul, sublimul, grațiosul, tragicul, comicul, umoristicul, satiricul, ironicul etc. (vezi categoriile de valori estetice din partea I a lucrării şi conduita emoțional-expresivă în interpretarea muzicală).

MATRICE DE EVALUARE

Competențe specifice	Instrumente de evaluare		
	Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
2.1.		x	
2.2.	x		
2.6.			x

IV. **SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „MUZICA ŞI ATITUDINILE (VALORILE) MORAL-CIVICE”**

Chestionar cu itemi

Din audițiile muzicale recomandate de programa pentru clasa a IX-a, enumerați piesele muzicale preferate şi arătați ce atitudini importante pentru voi exprimă, precum şi interesul manifestat pentru aceste piese şi motivul pentru care le ascultați mereu.

Valorile morale apreciate de voi şi conținute în piese sunt următoarele:

- vă (re)dau încrederea în forțele voastre proprii;
- vă indică un interes pentru „ceva” care se poate transforma în scop al vieții;
- lucrarea este în manieră antirutinieră, promovând o atitudine evident progresistă;
- piesa degajă cutezanța şi tăria de a ne asuma riscurile;
- piesa promovează soluții noi şi perfecționarea celor tradiționaliste;
- piesa ne conduce spre o atitudine deontologică profesională, care ne face să recunoaştem valoarea altora.

Indicații metodologice

1. Profesorul va trece în revistă, cu ajutorul elevilor, lista de valori moral-civice studiate la disciplina Cultură civică.
2. Elevii vor completa chestionarul de mai sus.
3. Elevii vor citi răspunsurile în ordinea enunțurilor din chestionar. Răspunsurile elevilor vor fi însoțite de un set de audiții selective în funcție de bugetul de timp.

ANEXA 11

JOC DIDACTIC MUZICAL
„Dirijorul şi coriştii”

Propunător: Munteanu Gabriela

Denumirea jocului: „Dirijorul şi coriştii”
Ciclul curricular: „Dezvoltare” şi „Observare şi orientare”
Clasa: V-VIII sau IX-X
Cerințe:
- elevii trebuie să aibă deprinderea de tactare a măsurilor;
- pentru clasele V-VIII elevii trebuie să aibă deprinderea cântatului monodic;
- pentru clasele IX-X elevii trebuie să aibă deprinderea cântatului armonic şi polifonic la 2-3 voci.

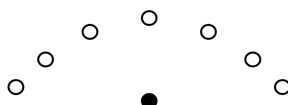
Resurse:
- exerciții de intonare a sunetelor;
- texte lirice din programa de „Limba şi literatura română” sau a limbilor străine, alte texte de tip ludic.

Locul de desfăşurare a jocului: în clasă, în curtea şcolii
Număr de participanți: 10-30 elevi
Durata: fiecare activitate ludică 5-7 minute
Obiective urmărite:
- simularea prin joc a conducerii prin gesturi a cântării corale;
- deprinderea coriştilor cu tehnica de atac şi închiderea sunetului, utilizând grade diferite de intensitate aplicate pentru cântarea monodică sau armonico-polifonică.

Sarcina conducătorului (profesor sau elev): să aplice şi să rezolve obiectivele de mai sus.

Desfăşurarea jocului

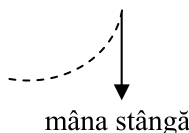
1. Copiii corişti se aşează în semicerc, după ce dintre ei s-a ales, prin numărătoare, dirijorul.

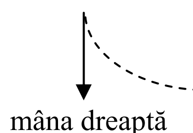


2. Dirijorul (profesor-elev) explică obiectivele urmărite, de a simula prin joc dirijarea şi însuşirea tehnicilor de atac, de închidere a sunetului, utilizarea nuanțelor, respectând codul dirijoral, probleme de dicție.

Pentru clasele V-VIII

2.1. a) atacul sunetului pentru corişti şi înțelegerea celor două gesturi ale dirijorului:
- cu brațul şi degetele întinse;
- pregătire şi atac;


mâna stângă

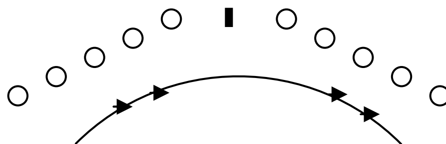

mâna dreaptă

b) coriştii execută împreună cu dirijorul gesturile, şi atacă sunetul numai la mişcarea de atac (în jos) pe sunetul **Sol** cu silaba **tu** (**o**) sau **ti**;

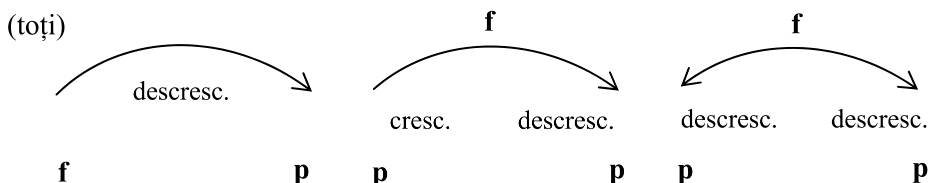
c) coriştii şi dirijorul exersează închiderea sunetului cântat: gestul cel mai simplu este închiderea prin strângerea degetelor;

d) dirijorul „dă tonul" şi execută gesturile de pregătire şi de atac, apoi de închidere a sunetului cântat;

2.2. atacul sunetului după gestul dirijorului ce solicită ca numai o parte a corului să atace sunetele (intonare stereofonică);



2.3. atacul prompt al coriştilor ce trebuie să respecte grade diferite de intensitate exprimate prin gestul deschis al palmei la **f** şi închis la **p**.



Pentru clasele VIII-IX-X

Cele trei simulări vor fi exersate cu ajutorul a 2-3 sunete sau melodii cu un arc de 8 măsuri (după tehnica Liviu Comes):

– grupa A de corişti cântă un fragment de 4 măsuri şi la indicația dirijorului melodia este continuată de grupa B (celelalte 4 măsuri);

– grupa A cântă un grup de sunete ostinat sau un ison, în timp ce grupa B intonează melodia propriu-zisă, apoi schimbă rolurile.

Aceeaşi tehnică se poate aplica, şi când se lucrează pe trei grupe.

Cele trei simulări (2.1.; 2.2.; 2.3.) pot fi exersate şi pe texte recitate:

– fiecare cuvânt din text pronunțat de un singur copil;

– fiecare vers dintr-o strofă, pronunțat de grupe separate de elevi la indicația prestabilită a dirijorului sau la indicația spontană a acestuia, pentru a dezvolta atenția cu care trebuie urmărit gestul dirijorului;

– pronunțarea expresivă a cuvintelor însoțită de efecte timbrale şi de intensități diferite ale vocii, asociate cu obiecte sonore sau instrumente.

Jocul se aplică atât pe texte mici, cât şi pe texte extinse din lirica română sau străină, sau din jocuri de dicțiune, după cum urmează:

„Dudă, dop, dulap, duducă,
Drug, dulceață, „dor de ducă",
Dragoş, dragă, debandadă,
Doamnă, dorn, dentist, dovadă.
Dânsul, dânsa, deal, drezină,
Dig, dogar, dricar, duzină."

(George Țărnea, *Un abecedar bizar*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1997, p. 26)

ANEXA 12

JOC DIDACTIC MUZICAL
„Loto muzical”

Propunător: Munteanu Gabriela

Denumirea jocului: „Loto muzical”

Perioada de Educație muzicală: clasele IX-X

Scop: reconstituirea temelor principale din concertele pentru vioară, pian şi orchestră de J.S. Bach şi L. van Beethoven prin descifrarea unor fragmente componente ale temelor principale de către participanții la joc.

Cerințe: elevii trebuie să aibă pricepere de descifrare vocală instrumentală şi cunoştințe de forme muzicale (motiv, frază muzicală).

Mijloace didactice: şase cartoane pe care se găsesc înscrise temele într-o expunere integrală; cartonaşe pe care se află scrise fragmente din temele concertelor instrumentale.

Desfăşurarea jocului: elevii, prin tragere la sorți, vor intra în posesia unuia din cele şase cartoane, reprezentând temele principale din cele mai populare concerte pentru vioară şi orchestră sau pentru pian şi orchestră de J.S. Bach şi L. van Beethoven.

În centrul mesei la care s-au reunit jucătorii există cartonaşe cu fragmente din aceste teme principale. Prin tragere la sorți se stabileşte jucătorul care începe jocul. Acesta ia unul din cartonaşele aflate în centrul mesei. Cartonaşele se află cu partea scrisă în jos. Primul jucător va încerca să descifreze fragmentul, iar ceilalți participanți urmăresc pe cartoanele mari dacă au un asemenea fragment melodico-ritmic pe carton.

Jucătorul care a identificat fragmentul şi a intrat în posesia lui, intonează concomitent cu solfegiatorul, plasează cartonaşul pe fragmentul corespunzător din temă. Are dreptul să tragă următorul cartonaş şi să procedeze identic cu predecesorul.

La sfârşit, când s-au completat toate cartoanele, se intonează toate cele şase teme.

Precizare!

Se pot utiliza şi piese mai simple din manualele de Educație muzicală.

J. S. Bach : Concertul pentru pian și orchestră în re minor

CARTONUL 1

Allegro

CARTONAȘ 1a

Allegro

CARTONAȘ 1b

CARTONAȘ 1c

J. S. Bach : Concertul pentru vioară și orchestră în la minor p. I

CARTONUL 2

L. van Beethoven : Concertul nr. 5 pt. pian și orchestră în Mib major

CARTONUL 3

Allegro

J. S. Bach : Concertul pentru două viori și orchestră în re minor

CARTONUL 4

Vivace

CARTONAȘ 4 a

Vivace

CARTONAȘ 4 b.

J.S. Bach: Concertul pt. vioară și orchestră în Mi major p. I.

CARTONUL 5

Allegro

f

L. van Beethoven: Concertul pt. vioară și orchestră în Re major p. I.

CARTONUL 6

Allegro ma non troppo

p dolce

cresc

sf

p

L. van Beethoven: Concertul pt. vioară și orchestră în Re major p. III.

Rondo

p

tr.

ANEXA 13

JOC DIDACTIC MUZICAL
„Rondoul ritmic”

Propunător: Munteanu Gabriela

Denumirea jocului: „Rondoul ritmic”

Perioada de Educație muzicală: clasa a VI-a (cu alte formule ritmice se poate aplica şi pentru clasele I-V).

Scop: recapitularea unor formule ritmice şi construirea unei prime forme de rondo.

Cerințe: elevii să aibă deprinderea citirii unor formule ritmice atât cu mijloace specifice prenotației, cât şi cu mijloace clasice, specifice notației muzicale.

Mijloace didactice: planşe pe care se găsesc desene şi formule ritmice sugestive, pseudoinstrumentale, instrumente muzicale.

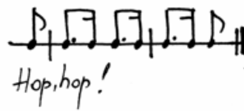
Desfăşurarea jocului:

a) Pentru clasele I-VI – conducătorul jocului repartizează lângă fiecare planşă câte un grup de 2-4 elevi care, într-un anumit moment al activității, trebuie să imite (execute ritmic) vocal, vocal-instrumental sau instrumental cele scrise pe planşă. Conducătorul inventează o poveste despre itinerariul unui călăreț care întâlneşte în drumul său diverse „vămi”, obstacole sonore: tren, ploaie, păsări.

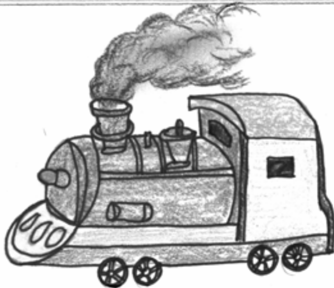
b) Pentru clasele VII-X – refrenul rondoului reprezintă o melodie românească, iar strofele sunt formate din melodii ale muzicii culte europene din secolul al XIX-lea, legând în felul acesta elemente muzicale reprezentative ale primei şcoli naționale europene, sau arhetipuri ritmice binare sau ternare specifice unor dansuri populare.

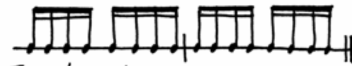
PLANŞĂ PENTRU CLASELE I-VI





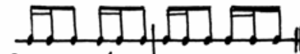
Refren



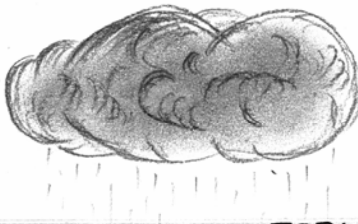


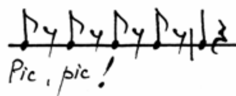
Strofa A





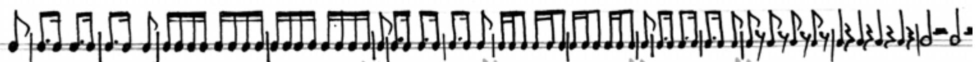
Strofa B





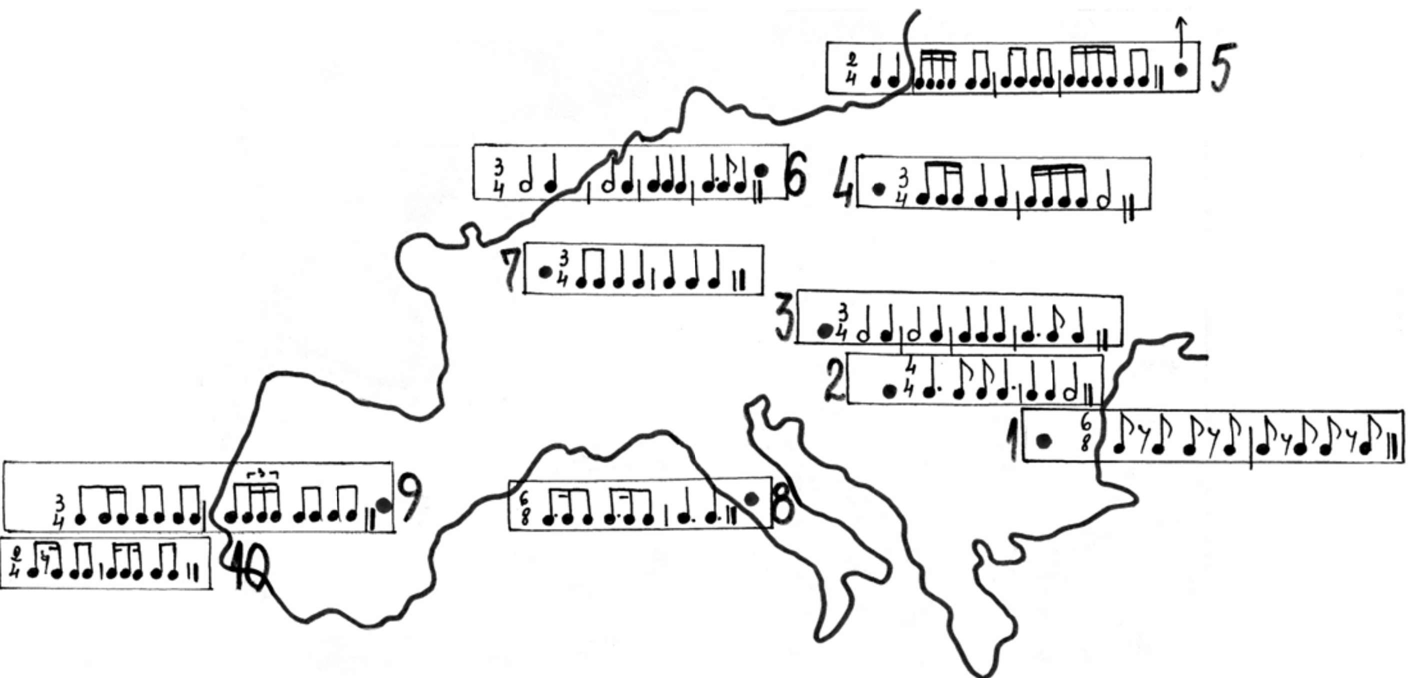
Strofa C

FORMA DE RONDO



Refren | A | Refren | B | Refren | C

PLANŞĂ PENTRU CLASELE VII-X



LEGENDĂ: 1. ROMÂNIA - Horă bătrânească; 2. UNGARIA - Ceardaș; 3. AUSTRIA - Vals; 4. POLONIA - Poloneză; 5. RUSIA - Cazacioc; 6. GERMANIA - Vals; 7. FRANȚA - Menuet 8. ITALIA - Siciliana; 9. - 10. SPANIA - Bolero, Habaneră.

Recomandări pentru forma de RONDO: 1-2-1-3-1-4-1; 1-5-1-4-1-7-1; 1-8-1-9-1-10-1;

ANEXA 14

CURRICULUM OPȚIONAL PENTRU CLASA a V-a
Pseudoinstrumentele în Educația muzicală: „Nuca muzicală"

Propunător: Munteanu Gabriela

- Opțional extins la nivelul disciplinei
- Durata: 3 ani, 1 oră pe săptămână; miercuri ora 17-18 în sala de muzică
- Organizarea colectivului = 1 grupă cu 15 elevi (clasa a V-a, VI-VII)
- Tabelul nominal al elevilor = ……….
- Profesorul coordonator al curriculumului opțional = …………..

Argument

Educația muzicală contemporană se referă la modelarea sensibilității şi fanteziei elevilor prin şi pentru muzică.

Resursele materiale ale unui asemenea obiectiv se referă la vocea umană, la instrumente muzicale cu manualitate uşoară prin care elevii se pot exprima dar şi receptarea unor piese muzicale de diverse genuri şi stiluri, epoci.

O problemă care împiedică atingerea unui asemenea deziderat deopotrivă a elevilor şi al legiuitorului este lipsa bazei materiale din şcoli (instrumente muzicale, mijloace audio), cât şi lipsa profesorilor abilitați prin cursuri postuniversitare pentru a „preda" o asemenea programă vocal-instrumentală.

În dorința de a suplimenta, cel puțin parțial, aceste evidente neajunsuri care pot compromite însăşi ideea de reformă, propunem un curriculum opțional în care se utilizează un pseudoinstrument: „Nuca muzicală".

Ideea provine de la meşterii artizani din părțile Gorjului ce confecționează şi învață elevii să cânte la acest „instrument" mai puțin obişnuit. Am aminti aici pe profesorii Popescu Ciprian, fiul rapsodului, constructorului de instrumente populare şi profesorului de muzică populară instrumentală Ştefan Popescu din Târgu Jiu (Popescu Ciprian este absolvent al Facultății de Muzică din cadrul Universității *Spiru Haret*) şi a domnului Pasăre Dumitru de la Clubul Copiilor din Târgu Jiu, încă student al Facultății de Muzică, ce are în cadrul Clubului un atelier de confecționat instrumente şi pseudoinstrumente printre care şi „nuci muzicale".

Contăm pe efectul pozitiv de antrenare a elevilor în confecționarea „nucilor muzicale" după modelul artizanilor gorjeni, la care se va adăuga deprinderea cântării unui repertoriu într-o manieră cu efect spectaculos, extrem de original şi atractiv care are în acelaşi timp un specific strict românesc.

Obiective de referință (O.R.)	Activități de învățare
La sfârşitul fiecărui an şi implicit după trei ani de studiu, fiecare elev al grupului va fi capabil:	• pregătirea materialelor şi asamblarea lor în ordinea cerută de tehnologia artizanală;
1. să confecționeze „nuci muzicale” acordate în scări muzicale care să asigure intonarea unor piese nemodulatorii;	• acordarea pseudoinstrumentului;
2. să-şi însuşească anual un repertoriu de cel puțin 4 piese muzicale (8-16 măsuri) şi tehnica de a fi interpretate la „pseudoinstrument”;	• alegerea repertoriului conform unor teme la alegerea elevilor: cântece de joc, cântece pentru fiecare anotimp, cântece despre plante, păsări şi animale, cântece anecdotice;
3. să intoneze partea ce-i revine dintr-o piesă vocal-instrumentală pentru o formație alcătuită strict din acest pseudoinstrument;	• exerciții de acompaniere armonico-polifonice a unei piese propuse a fi interpretată „orchestral”;
4. să recunoască auditiv elementele de limbaj muzical studiate în clasă conform trunchiului comun din programa şcolară a fiecărei clase:	• selecționarea momentelor cu efect scenic deosebit;
5. să descifreze şi să interpreteze instrumental piese muzicale din manualele de Educație muzicală din fiecare clasă.	• identificarea unor formule ritmice, măsuri, module melodice temele, modale, structuri, arhitectonice, probleme de dinamică.

Conținuturi şi resurse materiale:

– materiale pentru confecționarea „nucilor muzicale”;

– repertoriu de cântece specifice unor zone folclorice româneşti, cântece din repertoriu altor popoare, adaptări ale unor piese în stil clasic şi modern (muzică uşoară).

Confecționarea unei „Nuci muzicale”:

Se curăță miezul unei nuci. Pe o emisferă se face în mijloc un orificiu (cât buricul degetului mic). În cealaltă emisferă se picură ceară de albine şi se lipesc cele două emisfere. Când se suflă prin orificiu, plasând nuca (precum la nai) pe buza de jos, trebuie să obținem un sunet bine temperat. Dacă nu au o frecvență precisă se mai picură ceară.

Pentru acționare se prinde nuca cu mâna dreaptă, iar buza inferioară a gurii trebuie să atingă orificiul. Dacă melodia coboară (până la o terță mică/mare) mâna va conduce nuca pentru ca buza să închidă orificiul, şi invers, dacă melodia urcă (până la terță) orificiul trebuie lăsat din ce în ce mai deschis.

Pentru melodiile lente se suflă cu formatul gurii pentru silabele „tu, tu”, iar pentru melodiile cu tempo rapid se suflă cu formatul gurii pentru silabele „tu-cu, tu-cu”.

MATRICE DE EVALUARE

Instrumente de evaluare

O.R.	Oral	Practic	Portofoliu
1	x		x
2		x	x
3		x	
4	x		
5		x	

ANEXA 15

CURRICULUM OPȚIONAL PENTRU CLASA a X-a
„Preclasicismul muzical (barocul) şi chitara”
(învățământul obligatoriu şi liceu – filiera vocațională cu profil pedagogic)

Propunător: Munteanu Gabriela

- Opțional extins la nivelul disciplinei
- Durata = 1 an, 1 oră pe săptămână, vineri de la ora 17-18, sala de muzică
- Organizarea colectivului = 1 grupă cu 15 elevi
- Tabel nominal al elevilor = ……………
- Profesorul coordonator al curriculumului opțional = ……………

Argument

Opționalul intitulat **Preclasicismul muzical (barocul) şi chitara** este un tip de C.D.Ş. (curriculum la decizia şcolii) care urmăreşte extinderea unor obiective de referință din programa şcolară din gimnaziu sau a competențelor specifice în programa clasei a IX-a (liceu), obiective izvorâte din obiectivele-cadru/competențele generale, cu noi competențe şi conținuturi ce nu se regăsesc în trunchiul comun indicat de programele amintite mai sus.

Opționalul se adresează elevilor de liceu care au studiat chitara în clasele V-IX şi care posedă un repertoriu de 3-4 piese pentru acest instrument.

Se urmăreşte ca prin practicarea muzicii, aici interpretarea unor piese – fragmente sau piese mai extinse – din repertoriul preclasic şi, mai ales, din audierea repertoriului preclasic (stil baroc), elevii să-şi lărgească cunoştințele, deprinderile muzicale, atitudinile în legătură cu stilul compozițiilor preclasice (baroc), în general, şi pentru chitară în special.

Educația muzicală este un obiect de studiu ce urmăreşte formarea culturii muzicale, a atitudinilor şi valorilor estetice exprimate prin muzică, obiective în sprijinul cărora vine opționalul extins de față.

Extinderea practicii muzicale (interpretare instrumentală, receptarea muzicii prin audierea repertoriului preclasic pentru chitară) la tipul de comunicare muzicală prin stilul baroc, va „deconspira” firesc şi lesnicios prin acest procedeu, un stil aparent greu de descifrat.

Opționalul face, totodată, relaționări cu arta plastică, ca obiect de studiu cu aceleaşi obiective cu muzica, ce formează cu aceasta, aria curriculară „arte”.

În mod firesc, în funcție de cunoştințele anterioare ale lotului de elevi se pot face legături interdisciplinare şi cu alte arii curriculare (om şi societate, limbă şi comunicare etc.).

Competențe specifice (C.S.)	Conținuturi
1. Însuşirea conştientă a noului repertoriu evidențiind caracteristicile stilului preclasic pentru chitară şi interpretarea sensibilă a pieselor.	– sistemul tonal; – ritmica măsurală; – tipuri specifice de „ornamente”; – genuri şi forme; – compozitori preclasici ce au scris pentru chitară; – interpreți celebri; – tehnici ce diferențiază interpreții în executarea aceleaşi piese muzicale.
2. Recunoaşterea auditivă a caracteristicilor stilului în piesele receptate prin audiere.	
3. Descoperirea caracteristicilor în partiturile pieselor pentru chitară; analiza elementelor de limbaj muzical, relaționate după caz cu limbajul plastic, literar.	
4. Aprecierea valorilor interpretative şi compo-nistice a repertoriului preclasic pentru chitară.	

Valori şi atitudini

- Se urmăreşte evidențierea şi conştientizarea valorilor estetice ale repertoriului pentru chitară în stil baroc (expresivitatea, forța de sugestie, caracterul simbolic).
- Exprimarea prin mijloace muzicale specifice a trăirilor personale mijlocite de interpretarea repertoriului preclasic pentru chitară.
- Dezvoltarea capacității creatoare prin sintetizarea competențelor specifice într-un spectacol de trăiri şi expuneri referitoare la aspectele muzicologice ale opționalului extins.

Resursele materiale

I. Repertoriu de piese muzicale ale compozitorilor secolului al XVII-lea pentru chitară:

1) piese integrale sau fragmente spre interpretare (propunem trei);

2) piese integrale spre audiere şi comentare (propunem zece).

II. Albume cu picturi, sculpturi şi arhitectură în stil baroc.

III. Literatura europeană a secolului al XVII-lea – contemporană cu preclasicismul muzical, barocul artelor plastice.

Sugestii metodologice

Recomandăm practicarea următoarelor activități de învățare:

- interpretarea model (de către profesor) a pieselor din repertoriu;
- exersarea şi însuşirea noului repertoriu;
- exersarea şi comentarea fragmentelor ce conțin tehnici de limbaj specific preclasicismului muzical;
- audierea activă (comentare problematizată prin procedee inductive sau deductive) a repertoriului pentru chitară din secolul al XVII-lea;
- participarea la recitaluri de chitară; vizionarea în grup a emisiunilor TV cu teme similare;
- vizite în muzee cu săli în stil baroc;

- alcătuirea unor referate sau portofolii despre compozitori-interpreți la chitară;
- analiza pe partitură;
- relaționări ale elementelor ce conturează stilul muzical preclasic cu pictura, sculptura, literatura, arhitectura baroce.

Evaluare

Propunem ca evaluarea să vizeze:

1) verificarea continuă a modului în care s-a însuşit tehnica instrumentală şi a stăpânirii, de către elevi, a specificului stilului preclasic practicat (probe practice şi orale);

2) comentarea unui recital pentru chitară cu piese din secolul al XVII-lea (oral, referate);

3) alcătuirea unor portofolii cu teme ca: interpreți celebri la chitară, construcția chitarei, compozitori din perioada preclasică;

4) conceperea unui spectacol educativ cu titlul „Preclasicismul muzical şi chitara” (interpretat şi comentat de toți membrii clasei de chitară).

MATRICE DE EVALUARE

Instrumente de evaluare

C.S.	Practice	Orale	Scrise	Portofoliu	Referat
1	x	x			
2		x	x		
3		x			
4		x		x	x

BIBLIOGRAFIE

1. Antonescu, George, *Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne*, Editura Cultura românească S.A.R., ediția a IV-a, 1943.
2. Antonescu, George, *Educația şi cultura*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
3. Bachmann, Marie-Laure, *La rythmique J. Dalcroze*, Editura De la Braconnière Suisse, 1984.
4. Belle, Croix M., *Ateliers musicaux pour les enfants handicapés au centre musical* „Orff”. Caietul: *Deux journées d'information de l'ISME* 3-4 dec., 1988 sous l'egide de l'UNESCO.
5. Bosse, G., *Programm musikalische* – Früherziehung Unterrichtsprogramm, vol. 1. Habjahn Verlag Regensburg, 1968; vol. II, *Musikfibel* 1, 2, 3, 4.
6. Brăiloiu, Constantin, *Educația muzicală, trăsătura de unire între popoare*, Conferință la Congresul Internațional de Educație Muzicală de la Praga, 1936.
7. Brăiloiu, Constantin, *Întâmpinări către Ministerul Educației Naționale,* din: 10 februarie 1933, 14 martie 1935, 17 august 1935, 15 ianuarie 1940.
8. Brăiloiu, Constantin, *Muzica în licee*, în „Dimineața”, 8 noiembrie 1933.
9. Brăiloiu, Constantin, *Străinii despre muzica noastră*, în „Revista Fundațiilor”, anul VI, nr. 1, 1939, p. 191-200.
10. Brăiloiu, Constantin, *Învățământul muzical – Bocet şi hora lungă în liceu*, Editura Universul, 1 noiembrie 1937.
11. Breazul, George, *„Patrium Carmen”. Cuvânt de lămurire*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1941.
12. Breazul, George, *Un capitol de educație muzicală*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1937.
13. Breazul, George, *Die Musikerziehung in Rumänien*, Editura Institutul de Arte Grafice Luceafărul S.A., Bucureşti, 1936.
14. Breazul, George, *Educația muzicală în şcoala primară*, Editura „Revista de pedagogie”, iunie 1938.
15. Breazul, George, *Muzica românească la Praga*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1936.
16. Carbon, J. şi colaboratori, *Antologia pedagogilor francezi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
17. Cazacu, M. Aurel, *Didactica filozofiei*, Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.
18. Chateau, Jean, *Copilul şi jocul*, Editura Didactica şi Pedagogică, Bucureşti.
19. Chevais, Maurice, *Avant le solfège*, Editura Alphonse Leduc, 175, Rue Saint-Honoré, Paris.

20. Chevais, Maurice, *L'art d'enseigner* – 1943, Editura Alphonse Leduc, 175, Rue Saint-Honoré, Paris.
21. Chevais, Maurice, *Méthode active et direct –1943*, Editura Alphonse Leduc, 175, Rue Saint-Honoré, Paris.
22. Claparède, Eduard, *Educaţia funcţională*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.
23. Combarieu, Jules, *Histoire de la musique (I-III),* Librairie Armand Colin, Paris, 1938.
24. Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna*, Editura Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
25. Comişel, Emilia, *Folclorul muzical*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967.
26. Comişel, Emilia, *Studii de etnomuzicologie*, vol. II, Editura Muzicală, Bucureşti,1992.
27. Costea, Ştefan, Şerdean, Ioan, Florea Nadia (coordonatori), *Sinteze,* anii I-IV, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.
28. Cosma, Octavian, Lazăr, *Hronicul muzicii româneşti*, vol. IV, V, VI, VII, Editura Muzicală, Bucureşti, 1983-1987.
29. Creangă, Ion A., *Măsurarea aptitudinilor muzicale prin metoda testelor*, în „Revista de psihologie teoretică şi aplicată", IV-VI, Cluj, 1940.
30. Csire, Iosif, *Orientări şi cercetări în metodologia educaţiei muzicale generale* (vol. II – manuscris dactilografiat) 1983-1984.
31. Csire, Iosif, *Rolul instrumentelor şi formaţiilor instrumentale în educaţia muzicală generală* – „Buletin de informare şi educaţie artistică a S.P.M. şi D.", Bucureşti, 1990.
32. Csire, Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Academia de Muzică, Bucureşti, 1998.
33. Cucoş, Constantin, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
34. Cucoş, Constantin şi colaboratori, *Psihopedagogia*, Editura Polirom, Iaşi,1998.
35. Dalcroze, E.J., *Le rythme, la musique et l'education*, Lausanne, 1992.
36. Dewey, John, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
37. Firea, Gheorghe, *Bazele modale ale cromatismului diatonic*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1966.
38. Gârboveanu, Maria şi colaboratori, *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
39. Gèdalge, A., *L'enseignement de la musique par l'education méthodique de l'oreille*, Paris Librairie Gèdalge 75, Rue des Saints-Pères 73, 1992.
40. Goleman, Daniel, *Inteligenţa emoţională*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2001.
41. Giuleanu, Victor, *Tratat de teorie a muzicii*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1986.
42. Huizinga, Johan, *„Homo ludens". Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Editura Univers, Bucureşti, 1977.
43. Ionescu, C.A., *Educaţia muzicală*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1982.
44. Ionescu, C.A., *Istoria psihologiei muzicale*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1982.
45. Jeno, A., *Modszeres enektanitas a relativ szolmizacio apopjan*, Budapest, 1944.
46. Jurcau, Emilia, *Cum vorbesc copii noştri*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1989.
47. Kagel, Mauricio, în „Muzica" I.P. 50321, 1972.
48. Kock, H. El., „Tonic Sol-Fa" Chileno ISME.
49. Levailant, Denis, L'*improvisation musicale – essai sur la puissance du jeu*, Editura Jean-Claude Lattes, Paris, 1981.

50. Lupu, Jean, *Educația auzului muzical dificil*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1988.
51. Mihalas, G., *Examinarea M. C. Q.*, în Revista „Forum” V-VI, 1991.
52. Montessori, Maria, *Copilul* – C. E. D. C., 1991.
53. Mucică, Dumitru, *Teoria şi practica docimologică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.
54. Mucică, Dumitru, *Asupra notelor şcolare*, Tipografia „Revistei geniului”, Cotroceni, 1940.
55. Munteanu, Gabriela, *Metode şi procedee de educație muzicală la copiii între 3-5 ani, în* „Buletinul ştiințific studențesc”, Editura Atelierele Grafice nr. 4, Bucureşti, 1968.
56. Munteanu, Gabriela, *Modelare interdisciplinară* (lucrare pentru gradul I, coordonator ştiințific prof. univ. Ştefan Niculescu), 1979.
57. Munteanu, Gabriela, *Sinteze şi corelații interdisciplinare*, Editura Almarom, 2002.
58. Munteanu, Gabriela, Aldea I., *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2002.
59. Munteanu, Gabriela, *Exerciții muzicale de tip ludic*, Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2003.
60. Munteanu, Gabriela, *Jocul didactic muzical*, Academia de Muzică, Bucureşti, 1997.
61. Munteanu, Gabriela, *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu şi liceu*, Editura Sigma, Bucureşti, 1999.
62. Munteanu, Gabriela, *Ghidul profesorului de educație muzicală* (clasele I-IV), Editura Sigma, Bucureşti, 1999.
63. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
64. Oprea, Gheorghe, *Sisteme sonore în folclorul românesc – rezumat* (teza de doctorat – coordonator prof. univ. dr. Oct. Lazăr Cosma), Academia de Muzică, Bucureşti, 1993.
65. Padellaro, Nazareno, *Şcoala medie şi problemele ei didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
66. Partenie, Ancuța Lucia, *Jocurile de creativitate*, Editura Excelsior, Bucureşti, 1977.
67. Pavelcu, Vasile, *Problema notei şcolare*, Editura Cartea Românească, Bucureşti,1939.
68. Piaget, Jean, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
69. Planchard, Emil, *Pedagogia şcolii contemporane*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
70. Popescu-Mihăeşti, Al., *Probleme fundamentale ale instruirii şi educării*, Editura Intel, Râmnicu Vâlcea, 1993.
71. Popescu, Gabriela, *Psihologia creativității*, Editura Fundației *România de Mâine,* Bucureşti, 2004.
72. Purica, I. Ionel, *Legile gândirii modale în ştiințele experimentale*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1992.
73. Roco, Mihaela, *Creativitatea individuală şi de grup. Studii experimentale*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1979.
74. Roşca, Alexandru, *Creativitate, modele, programare. Studii de psihologia gândirii*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1962.
75. Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei*, Editura Polirom, Iaşi,1999.
76. Stanciu, Ioan, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990.
77. Sulițeanu, Ghizela, *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1980.
78. Szentpal, Maria, *Jatekos ritmiko kriterian*, Bukarest, 1981.

79. Şerdean, Ioan, *Pedagogie – compendiu*, Editura Fundaţiei *România de Mâine*, Bucureşti, 2004.
80. Tăbăcaru, Grigore, *Problema şcolii active*, Editura Librăriei D. C. Patron, Tecuci, 1924.
81. Thorndike, Eduard, *Învăţarea umană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
82. Tiberiu, Bogdan, *Copii excepţionali*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
83. Ţopa, Olga, *Creativitatea*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980.
84. Ţărnea, George, *Un abecedar bizar*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1979.
85. Trifu, D. Alexandru, *Hereditate şi educaţie*, Editura Imprimeria Universităţii, Bucureşti, 1947.
86. Trifu, D. Alexandru, *Academii pedagogice*, Editura Imprimeria Universităţii, Bucureşti, 1947.
87. Trifu, D. Alexandru, *Une définition du jeu. Archives de Psychologie*, Geneve, 1986.
88. Trifu, D. Alexandru, *Curs de pedagogie* (manuscris), Conservatorul Ciprian Porumbescu, Bucureşti, 1968.
89. Trifu, D. Alexandru, *Şcoala formativ-orgamistă în faţa calului troian al celui de-al treilea mileniu: creierul artificial*, Biblioteca „I.C. Parhon”, 1997 .
90. Vancea, Zeno, *Disonanţa, unul din aspectele armonice ale muzicii populare din Estul şi Sud-Estul Europei,* în „Muzica” nr. 8, 1957.
91. Vieru, Anatol, *Cartea Modurilor I*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1980.
92. Vasile, Vasile, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei şi culturii româneşti*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
93. Werner, Theodor, *Musica Poetica – Orff – Schulwerk Produktion harmonia mundi,* H.M. 30650\59 – Allemagne.
94. Willems, Edgard, *Le rythme*, Edition pro Musica SARL Bienne Suisse, 1971.
95. Zamfir, Cătălin, Lazăr Vlăsceanu, *Dicţionar de sociologie* Editura Babel, Bucureşti, 1993.

*** *Dicţionarul de termeni muzicali*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984.

*** *Dicţionar matematici generale*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1974.

*** *L'interdisciplinarité – problèmes d'enseignement et de recherches dans les universités,* Editura Centre pour le recherche et l'inovation dans l'enseignement, Nice 7-12 sept. 1970.

Programe:

1. Programe şcolare pentru clasele V-VIII, Aria Curriculară „ARTE”, O.M. nr. 4237 din 23.08.1999.
2. Educaţia muzicală (programă revizuită pentru clasele I-II), O.M. nr. 4686 din 5.08.2003.
3. Programă şcolară pentru clasa a III-a: Educaţie muzicală, O.M. nr. 5148 din 1.11.2004.
4. Programă şcolară pentru clasa a IX-a ciclul inferior de liceu: Educaţie muzicală, O.M. nr. 3458 din 9.03.2004.
5. Programă şcolară pentru clasa a X-a ciclul inferior de liceu: Educaţie muzicală, O.M. nr. 3458 din 8.11.2004.

Redactor: Roxana ENE
Tehnoredactori: Marian BOLINTIŞ
Vasilichia IONESCU
Coperta: Marilena BĂLAN
Roxana ENE

Bun de tipar: 28.09.2007; Coli tipar: 13,25
Format: 16/70×100

Editura Fundaţiei *România de Mâine*
Bulevardul Timişoara, Nr. 58, Bucureşti, Sector 6,
Tel./Fax.: 021 / 444.20.91; www.spiruharet.ro
e-mail: contact@edituraromaniademaine.ro